

PRÁCTICAS EDUCATIVAS QUE APORTAN A LA CONSTRUCCIÓN DE LA  
EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL HOGAR INFANTIL CECILIA CABALLERO DE LÓPEZ  
DEL MUNICIPIO DE SANTA ROSA DE CABAL

Nora Andrea Rodríguez Ospina

Universidad Tecnológica de Pereira

Maestría en Educación

Pereira

2017

PRÁCTICAS EDUCATIVAS QUE APORTAN A LA CONSTRUCCIÓN DE LA  
EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL HOGAR INFANTIL CECILIA CABALLERO DE LÓPEZ  
DEL MUNICIPIO DE SANTA ROSA DE CABAL

Nora Andrea Rodríguez Ospina

Asesora

Martha Lucia Garzón Osorio

Trabajo presentado para obtener el título de Magister en Educación

Universidad Tecnológica de Pereira

Maestría en Educación

Pereira

2017

## **Agradecimientos**

Agradezco al Hogar infantil Comunitario Cecilia Caballero de López en especial a los niños y niñas de Pre-jardín C junto con sus padres por permitirme llevar a cabo esta investigación a la directora por su apoyo, disponibilidad y comprensión en cada uno de los momentos de la investigación.

A la magister Martha Lucia Garzón Osorio por su constante apoyo, tiempo y orientación en la construcción de la investigación.

A los compañeros del macroproyecto que con sus sugerencias ayudaron a retroalimentar aspectos de la investigación.

## Tabla de contenido

Introducción .....	ix
1. Planteamiento y formulación del problema .....	11
2. Objetivos .....	25
2.1 Objetivo General .....	25
2.2     Objetivos Específicos.....	25
3. Referente Teórico.....	26
3.1 Educación Inclusiva .....	26
3.1.1 Principios y dimensiones de la educación inclusiva. ....	29
3.1.2 Enfoques de la Educación Inclusiva.....	36
3.2 Prácticas educativas .....	39
3.3 Prácticas Educativas Inclusivas .....	41
3.3.1 Currículo flexible .....	42
3.3.2 Didácticas flexibles. ....	43
3.3.3 Ayudas ajustadas. ....	47
4. Proceso metodológico de la investigación .....	49
4.1 Enfoque investigativo y diseño metodológico .....	49
4.2 Unidad de análisis .....	50
4.3 Unidad de trabajo.....	53
4.4 Técnicas e instrumentos de recolección de información .....	53
4.4.1 Observación participante.....	53

4.4.2 Entrevista.....	54
4.4.3 Análisis Documental .....	55
4.5 Procedimiento .....	56
5. Análisis y discusión de resultados de la práctica educativa.....	58
5.1. Categoría Estrategias Didácticas .....	58
5.1.1 Subcategoría estrategias discursivas. ....	59
5.1.2 Subcategoría Actividades. ....	63
5.1.3 Subcategoría Apoyos y ayudas ajustadas. ....	70
5.1.4 Tendencia pedagógica. ....	73
5.2 Categoría Interacción humana .....	76
5.2.1 Actitudes.....	77
5.2.2 Los valores. ....	82
5.3 Categoría Educación inclusiva.....	85
5.3.1 Políticas.....	86
5.3.2 Enfoques de la educación inclusiva. ....	89
6. Discusión.....	95
7. Conclusiones .....	98
8. Recomendaciones .....	102
Referencias Bibliográficas .....	104
Anexos .....	115

## Lista de Tablas

Tabla 1. <i>Unidad de trabajo</i> .....	53
---	----

## Lista de Cuadros

<i>Cuadro 1.</i> Categoría de análisis emergentes .....	51
<i>Cuadro 2.</i> Técnicas e instrumentos de recolección de información y análisis .....	55
<i>Cuadro 3.</i> Procedimiento de la investigación .....	57

## Resumen

La presente investigación tiene como objetivo interpretar las prácticas educativas que pueden aportar a la educación inclusiva que se dan en el contexto de la primera infancia específicamente en el grupo Pre-jardín C en el Hogar Infantil Cecilia Caballero de López del Municipio de Santa Rosa de Cabal; se optó por un enfoque investigativo de corte comprensivo interpretativo y como estrategia metodológica se opta por el estudio de caso etnográfico, para lo cual fue necesario el uso de técnicas e instrumentos de recolección de información que permitirán obtener datos desde la realidad vivida, tales como observación participante, análisis documental y entrevista. El procedimiento para el análisis de información se dio en tres momentos: codificación abierta, axial y selectiva donde de manera constante se realizó una relación teoría-datos hasta lograrse la saturación teórica dando como resultado la emergencia de las siguientes categorías: estrategias didácticas, interacción humana y educación inclusiva; finalmente, se confrontó la observación participante con la entrevista y el análisis documental en un proceso de triangulación intra método lo cual permitió dar validez a los datos. Los hallazgos encontrados en esta investigación reflejan que las prácticas educativas en la primera infancia están basadas en un enfoque de garantía de derechos, con premisas hacia educación inclusiva con su enfoque diferencial y reconocidos como niños y niñas singulares y diversos, sin embargo, no se logra vislumbrar en las políticas institucionales de forma clara y contextualizada como llegar a una educación para todos.

**Palabras claves:** Educación inclusiva, practicas pedagógicas, estrategias didácticas, interacción humana, políticas, primera infancia.

## Abstract

This research aims to interpret the educational practices that can contribute to inclusive education that occurs in the context of early childhood specifically in the group Pre jardín C in the Children's Home Cecilia Caballero de López in the Municipality of Santa Rosa de Cabal in the department of Risaralda. For this purpose, we opted for an investigative approach of interpretation comprehension using a methodological design of an ethnographic case study, for which it was necessary to use the techniques and instruments of data collection that will allow us to obtain data from real life, such as participant observation, documentary analysis and interview.

The procedure for the analysis of information was given in three stages: open, axial and selective coding where a relationship between theory and data was carried out until theoretical saturation was achieved, resulting in the emergence of the following categories: didactic strategies, human interaction and inclusive education. Finally, the participant observation was confronted with the interview and the documentary analysis in a process of intrametod, triangulation which allowed the validation of the data. The findings found in this research reflect that early childhood education practices are based on a rights guarantee approach, with premises for inclusive education with its differential focus and recognized as singular and diverse children. However, it is not possible to envisage institutional policies in a clear and contextualized way to reach an education for all.

**Key words:** Inclusive education, pedagogical practices, didactic strategies, human interaction, politics, early childhood.



## **Introducción**

En el marco de la atención integral a la primera infancia, que se gesta en la actualidad por medio de las diferentes modalidades del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) basa sus prácticas en un enfoque diferencial, el cual reconoce a cada uno de los niños y niñas como seres singulares y diversos (ICBF, 2014) que necesitan una respuesta oportuna a su necesidades y particularidades, para garantizarles sus derechos, reflejando así, la importancia de comprender la educación inclusiva desde la educación inicial.

La presente investigación se centra en la interpretación de las prácticas educativas de aula del grupo Pre jardín C del Hogar Infantil Comunitario Cecilia Caballero de López y las características que dichas prácticas aportan a la educación inclusiva en el contexto de la primera infancia. Dicho estudio, se enmarca en la Línea de Investigación Educación Inclusiva y Didácticas Flexibles de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, en la que se pretende indagar sobre las políticas, cultura y prácticas pedagógicas a la luz de la educación inclusiva en los diferentes contextos y niveles educativos. En este sentido y teniendo en cuenta que la educación en la primera infancia ha sido en los últimos años un tema importante para los gobiernos, y a la vez poco investigado, motivó el interés por interpretar y comprender las características de la práctica docente y cómo éstas contribuyen a una educación para todos.

Para iniciar el proceso investigativo se plantea en el primer capítulo el problema de investigación, realizando un breve recorrido por los antecedentes investigativos internacionales, nacionales, locales y regionales, sobre el tema; el contexto político internacional y nacional que fundamenta la atención educativa en el ámbito de la diversidad, el contexto institucional de primera infancia, para luego presentar en el segundo capítulo los objetivos de la investigación.

En el tercer capítulo se presentan los antecedentes teóricos que fundamentan el problema de investigación en relación con los temas de educación inclusiva y prácticas educativas, identificando allí autores que aportan a la construcción conceptual desde el estado del arte.

El cuarto capítulo da cuenta de la metodología utilizada para obtener los hallazgos, el cual se ubica en el paradigma cualitativo, que pretendió leer, develar e interpretar las prácticas educativas de 5 sesiones de 9 horas cada una. Como diseño metodológico se optó por estudio de caso etnográfico, como proceso metodológico el círculo hermenéutico donde se obtuvieron los datos y se realizó un proceso de codificación abierta, axial y selectiva, mediante la captura de la realidad vivida a través de las técnicas como la observación participante, entrevista y el Análisis Documental realizando una triangulación constante entre los datos obtenidos a la luz de la teoría y las técnicas empleadas.

El quinto capítulo se relaciona con el análisis de los hallazgos encontrado en cada una de las categorías emergentes, identificando e interpretando que características aportan a una educación para todos en el contexto de la primera infancia y por consiguiente la discusión en el sexto capítulo.

Finalmente se presentan las conclusiones y recomendaciones derivadas de los hallazgos encontrados dando respuesta a la pregunta de investigación, siendo claros que estos resultados no se pueden generalizar a otras modalidades de hogares infantiles del municipio o del departamento.

## **1. Planteamiento y formulación del problema**

En las últimas décadas la educación inclusiva se ha convertido en un tema de reflexión en las agendas educativas de muchos países, para ello fue necesario investigaciones, razonamientos teóricos, normativas y políticas que han aportado a su construcción de manera pertinente con las necesidades de cada tiempo histórico y brindando un enfoque a la educación que se quiere alcanzar para todos los estudiantes. Ainscow (2000) señala que la educación inclusiva se ha transformado pasando de la adaptación de los estudiantes al sistema a reconocer las barreras para el aprendizaje y la participación, evolucionando, además,

hacia la idea de que niñas, niños y jóvenes tienen derecho a una educación inclusiva que implica equivalentes oportunidades de aprendizaje en diferentes tipos de escuelas independientemente de sus antecedentes sociales y culturales y de sus diferencias en las habilidades y capacidades (UNESCO, 2008, p.1).

Para que la educación inclusiva se conciba como tal, Blanco (2006) considera que se debe caracterizar por el principio de igualdad de oportunidades de acuerdo con las necesidades de cada estudiante, así como por el respeto a la diversidad, que consiste en “valorar y respetar las diferencias, haciendo de estas la oportunidad para optimizar el desarrollo personal, social y como un medio para enriquecer los procesos educativos” (p.11).

Las anteriores apreciaciones, son el resultado de investigaciones que han aportado a la consolidación de lo que debe ser una educación inclusiva, de esta manera los párrafos siguientes darán otra mirada partiendo de diferentes estudios que a nivel internacional, nacional y regional han aportado a la construcción del enfoque de educación inclusiva y que tienen una relación directa con las prácticas pedagógicas inclusivas.

En el orden internacional, la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2003), llevó a cabo, una investigación en 15 países europeos sobre “educación inclusiva y prácticas en el aula”, la que buscaba analizar y describir las prácticas inclusivas eficaces como una manera de facilitar procesos de inclusión en la educación básica primaria. Dicho estudio concluye que las prácticas inclusivas deben ir más allá del aula y tener una visión institucional, espacio desde donde se disponen las políticas organizativas, condiciones y recursos para materializar el currículo; agregando además que las actitudes positivas no son suficientes para atender la diferencias en las aulas, los docentes necesitan además de metodologías y recursos adecuados, así como de tiempo y disponibilidad para adelantar procesos de formación.

Igualmente, el estudio encontró que las estrategias aplicadas con mejores resultados en la implementación de enfoques pedagógicos de aprendizaje y enseñanza cooperativos, son la solución colaborativa de problemas, los agrupamientos heterogéneos y la enseñanza eficaz.

Desde otro ámbito internacional, el Bravo (2013) señala que es la educación inclusiva la que permite a cada institución brindar una educación de calidad, sin embargo, se sigue percibiendo el enfoque de necesidades educativas especiales (N.E.E) por parte del profesorado, expresando además que se hace necesario mejorar la dotación de recursos y materiales a los centros educativos, y la necesidad de la formación de docentes frente a la práctica para poder influir mejor en sus proceso de aprendizaje. En este proceso no solo es importante el rol del docente, sino también, la participación de la institución, esto lo afirma Blanco (citada por Duk y Loren, 2010) quien plantea que el éxito de los procesos de cambio hacia la inclusión radica en “que ésta sea debatida ampliamente y asumida por toda la comunidad educativa”(p.190), es decir, el éxito se logra cuando toda la comunidad educativa participa en la construcción del currículo pensado en la diversidad de sus aulas, para de esta manera impedir las barreras del aprendizaje y la

participación. Pero para llegar a esto es necesario ser coherentes entre las políticas y el proyecto educativo institucional, que es donde se logra proyectar la manera como las instituciones desean responder a una educación de calidad.

Por su parte, Bravo (2013) y Esteve (2005), en su estudio logran identificar situaciones que enfrentan las instituciones para dar una respuesta asertiva a todos los estudiantes, y coinciden con la investigación anterior en la importancia que asume la formación del docente y su implicación activa en un modelo incluyente, así como en la reflexión sobre las actitudes del docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje. De igual manera Duk y Loren (2010) resaltan que para brindar una educación de calidad se requieren “transformaciones a nivel de la cultura, las políticas y las prácticas, y promover iniciativas que busquen una mayor equidad para sectores que han estado marginados” (p.188).

En la misma línea, Lledó y Arnaiz (2010), en su investigación evaluación de las prácticas educativas del profesorado de los centros escolares: indicadores de mejora desde la educación inclusiva, concluyen que las prácticas educativas favorecedoras de respuestas inclusivas en las instituciones educativas de Alicante (España), deben ser reflexionadas y transformadas frente a la formación docente en relación con el concepto amplio de educación inclusiva, las adaptaciones curriculares como estrategia de aula y no, exclusivamente, como responsabilidad de los especialistas o con la implementación de estrategias de enseñanza y aprendizaje en grupos heterogéneos que aporten beneficios únicamente a los estudiantes con NEE, además se requiere la creación de redes de apoyo internas y externas por parte de docentes, especialistas, centros y familias que permitan atender la diversidad en el marco de las prácticas pedagógicas inclusivas.

Al respecto, en la investigación llevada a cabo por Martínez (2013), de la Universidad de Vigo (España) en relación a las buenas prácticas de educación inclusiva en los centros educativos

de la provincia de Ourense, se concluyó que la participación y colaboración de toda la comunidad educativa, incluso en la evaluación conjunta sobre la temática, favorece en los docentes la implementación de metodologías y prácticas para atender la diversidad, así como la sensibilización hacia el cambio y la aceptación a la diferencia, manifestada en actitudes y valores, compartidos por todos, como el respeto, la tolerancia, el esfuerzo y el disfrute de la heterogeneidad.

En el contexto nacional y regional el tema de la educación inclusiva, también ha sido investigado; Quiñonez, Solarte y Ospina (2012) llevaron a cabo la investigación denominada “Concepciones y prácticas pedagógicas de los maestros de jóvenes en situación de vulnerabilidad institucional, cultural, ambiental y/o de entorno de las instituciones educativas de Nariño y Cauca” cuyos resultados indican que si bien los docentes tienen acercamientos conceptuales sobre los términos de diversidad y vulnerabilidad y de las situaciones que enfrentan los estudiantes, en las “prácticas pedagógicas de los docentes ha primado la atención a la vulnerabilidad centrando su esfuerzo por tratar de establecer estrategias y apoyos que permitan en cierta medida responder a las necesidades y carencias que estos presentan” (p.16), “ignorando las diferencias y potencialidades que poseen la totalidad de sus estudiantes. Así la atención a la diversidad se encuentra fragmentada por la focalización que se realiza a condiciones de discapacidad y situación de vulnerabilidad” (p.22).

Otro estudio relacionado con el tema es el realizado por Parra y Vallejo (2013), “Las prácticas pedagógicas en la básica primaria: Un espacio para reconocer al otro en la institución educativa Isabel La Católica la ciudad de Manizales”, resaltan que una de las condiciones para que se generen prácticas pedagógicas incluyentes es que se incorporen elementos de sensibilización a la comunidad educativa a fin de que las instituciones se conviertan en un lugar de

reconocimiento donde “los estudiantes se sientan seguros, confiados, respaldados, protegidos por sus compañeros y maestros” (p.128).

Los hallazgos concluyen que las prácticas pedagógicas de los docentes necesitan “incorporar elementos que tengan en cuenta las interacciones de los estudiantes, pues si bien surgen actitudes de reconocimiento, estas no son potenciadas” (p.126) y no están aportando la toma de una postura reflexiva para dar solución a los problemas que enfrentan en la cotidianidad.

El anterior estudio coincide con la investigación “Percepciones y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes en Soledad, Atlántico”, (Díaz y Franco, 2008), señalando que la formación del docente y su actitud frente al proceso de inclusión, repercute en la práctica pedagógica, donde se hace necesario una formación de los docentes para la atención de los niños y niñas desde el paradigma de las NEE, las actitudes frente al proceso de inclusión son ambivalentes, donde algunos expresan su conformidad frente al proceso y otros siguen expresando que deberían estar en un lugar “especializado”, que les brinde la educación que necesitan. Esta investigación da cuenta de que el paradigma de las necesidades educativas especiales todavía prevalece cuando se habla con los docentes de una educación inclusiva, olvidando así, que el aula es heterogénea y por ende cada uno tiene necesidades diferentes.

Con cada estudio realizado se van enriqueciendo otros, ejemplo de ello es el proyecto que se llevó a cabo a nivel regional “Caldas camina hacia la inclusión” de la Universidad de Manizales (2012), donde se aplicó el índice de inclusión con el fin de autoevaluar la gestión en inclusión en relación a la diversidad de los estudiantes y así poder realizar planes de acción que garanticen una educación de calidad para todos; este índice se caracteriza por los principios de diversidad, convivencia, participación, calidad educativa, equidad y promoción de didácticas flexibles, que permitan escenarios ricos para el proceso de enseñanza aprendizaje, contribuyendo a una

educación integral. Los resultados que deja la implementación del índice son positivos en relación con: “entender la diversidad desde la pedagogía, cambio de concepción del sujeto y donde el tema de la inclusión pasa de ser discurso a la práctica social (p.24).

Ahora bien, el tema de educación inclusiva no es ajeno a la educación inicial, sector en el cual el gobierno ha promovido a través de políticas y directrices, la garantía de los derechos de la primera infancia. Es así como Trujillo, Núñez, Lozano y Perdomo (2012) en su estudio, realizado en Florencia (Caquetá), “Inclusión escolar de primera infancia con necesidades educativas especiales: imaginarios de los docentes” recolectó información relacionada con primera infancia, necesidades educativas especiales y atención educativa integral, encontrando que los docentes desconocen la normativa y existe un vacío en la implementación de estrategias didácticas, planteamientos organizativos y procesos innovadores que permitan la participación de todos, por lo tanto, no se brindan igualdad de oportunidades para que los niños y niñas puedan desarrollar sus capacidades y competencias al máximo de sus posibilidades en una educación inicial inclusiva

Por su parte Ávila y Martínez (2013) permiten evidenciar las representaciones sociales y narrativas que han elaborado los docentes en torno a la discapacidad y la educación inclusiva en la primera infancia, a través de la investigación realizada en el Jardín infantil Colinas y el Instituto de Integración Cultural (IDIC), concluyendo que la discapacidad se visibiliza desde una mirada del déficit, sin vislumbrar factores de carácter sociocultural y afectivo que inciden en el proceso de atención de esta población e invisibilizando sus potencialidades para participar en diversidad de entornos; y, agrega además que la atención a la diversidad y especialmente a los niños y niñas con discapacidad es uno de los retos más importantes que en la actualidad enfrentan las instituciones de atención a la primera infancia.



A nivel regional (Pereira y Manizales) se llevó a cabo un estudio donde se analizaron los procesos de formación de los agentes educativos desde la política pública para la primera infancia, estudio en el cual se evidencia que las prácticas pedagógicas de los agentes educativos se orientan hacia el reconocimiento de las múltiples formas de expresión y las diversas manifestaciones de cada niño o niña de acuerdo con sus necesidades, habilidades, dificultades, características sociales y culturales, es decir, desde su singularidad y diversidad; no obstante los hallazgos coinciden con otros estudios anteriormente mencionados en cuestión de la necesidad de cualificación y formación de las docentes en relación con la inclusión (especialmente de población con discapacidad) y las atenciones diferenciales que permitan reconocer e incorporar prácticas pedagógicas orientadas a una educación infantil para todos, que cierre las brechas de inequidad, donde se permita el ejercicio pleno de los derechos y acceso a las oportunidades (Montoya y Martínez, 2015).

Teniendo en cuenta los estudios mencionados, a la luz de una educación inclusiva, se valoran los esfuerzos desde los gobiernos, sociedad civil, colectivos académicos e instituciones educativas para la construcción de la educación deseada, los alcances en lo que respecta a la primera infancia se refleja en reconocer que es la edad donde se pueden alcanzar logros significativos razón por la cual se propone un trabajo en tres áreas de acción

la necesidad de enfrentar la exclusión a través de la inclusión familiar y educativa; la importancia de los primeros años de vida como base del desarrollo y aprendizaje y el valor fundamental de un enfoque inter-sectorial y la participación de todos los actores (Ministerio de Educación Nacional, 2009, párr.1).

Abarcando estos tres ejes de acción se le garantiza a los niños y niñas menores de 6 años, velar por sus derechos y brindar una educación inicial de calidad que propenda por su desarrollo

integral, bajo la corresponsabilidad de las familias, el gobierno, la sociedad civil y por su puesto del talento humano encargado de su atención integral.

El contexto investigativo presentado permite dar cuenta que en el tema de la educación inclusiva han alcanzado logros significativos en lo que respecta a las prácticas educativas, sin embargo, estas prácticas incluyentes se ven permeadas por el paradigma de las NEE, evidenciando la necesidad de recursos y docentes especializados en niños con discapacidad para lograr procesos de aprendizaje más significativos.

No obstante, la necesidad de enfrentar la exclusión por medio de la educación inclusiva, lleva a reconocer que existen marcos políticos internacionales que fundamentan su origen como lo son, la Conferencia Mundial Sobre Educación Para Todos, celebrada en 1990 en Jomtiem (Tailandia) posteriormente la Conferencia Mundial y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, celebrada en Salamanca en 1994, la cual inspirada por el principio de integración y por el reconocimiento de la necesidad de actuar con miras a conseguir "escuelas para todos", expone que las instituciones deben acoger a todos los estudiantes, celebrar las diferencias, respaldar el aprendizaje y responder a las necesidades de cada cual.

Posteriormente, en el Foro Educativo Mundial, celebrado en Dakar en el 2000, la UNESCO ratifica el movimiento de Educación para Todos (EPT) y plantea seis objetivos en relación a “satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos” (p.54) y con relación a la primera infancia expone: “Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos” (UNESCO, 201, p.54).

Por su parte la 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE), celebrada en el 2008 en Ginebra, convoca a los estados miembros de la UNESCO para que adopten el enfoque de la educación inclusiva como medio para acelerar el logro de los objetivos de la educación para todos; para que forjen las condiciones sociales y políticas que cada persona necesita para ejercer su derecho de acceder a las oportunidades educativas y asumir un rol activo en el aprendizaje; y para crear entornos sociales y educativos inclusivos donde los estudiantes puedan participar y beneficiarse de una educación de calidad.

En lo que respecta a la atención a los niños y niñas en sus primeros años de vida, las políticas educativas de la primera infancia a nivel mundial exponen que la educación de la primera infancia es

Una estrategia rentable para prevenir o corregir los retrasos en la capacidad de aprendizaje y las desventajas derivadas de la pobreza y las condiciones socioeconómicas desfavorables, dando a conocer argumentos de muchos analistas en el sentido de que la educación inicial proporciona beneficios significativos a corto y a largo plazo, tanto individuales como para la sociedad en su conjunto (OIT, 2012, p.1).

Según lo anterior la apuesta por la primera infancia en lo que respecta a la educación se ha convertido en un reto para todos los países, un aporte significativo frente a la educación inclusiva y específicamente para la primera infancia, se consolida en el índice para la Inclusión: Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil (Ainscow, 2006). Éste índice permite identificar las barreras en el desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación desde la cultura, política y prácticas de los centros de educación infantil, con miras de alcanzar una atención inclusiva en la primera infancia, en donde el rol de la comunidad educativa cumple un papel fundamental hacia el cambio para una educación para todos.

Este nuevo panorama para la niñez tiene su génesis en declaraciones y políticas internacionales, entre las cuales se encuentra la Cumbre Mundial a favor de la Infancia de 1990, la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas aprobada por la Asamblea General de la ONU en 1989 y ratificada por la UNICEF en 2006; las cuales expone que los niños y las niñas deben ser reconocidos sin discriminación como sujetos sociales y como ciudadanos con derechos en contextos democráticos.

Desde otra instancia internacional, la Organización de Naciones Unidas (2013) en las metas para el Milenio plantea integrar a todas las poblaciones del mundo para evitar el señalamiento y la exclusión, por medio de objetivos que abarcan las temáticas presentes en el Plan de Acción a nivel mundial: “Un mundo apropiado para los niños” (UNICEF, 2002, p.120) el cual establece 21 metas principales y acciones estratégicas orientadas a la promoción y protección de los derechos de los niños y niñas de la primera infancia, mediante la formulación y aplicación de políticas orientadas a promover el desarrollo físico, social, emocional, espiritual y cognitivo de toda la población de este grupo etario.

Por otra parte las Metas Educativas para América Latina 2021 proponen objetivos en busca de que los países se comprometan y reconozcan la educación inicial como un derecho de todos los niños y las niñas menores de 6 años a participar en escenarios enriquecidos en donde se promuevan aprendizajes a partir del reconocimiento de sus historias, condiciones personales y contextos particulares impulsando al máximo sus potencialidades, con el fin de que los primeros años se conviertan en una ventana de oportunidades para su desarrollo integral.

En el contexto colombiano, los lineamientos para la atención integral a la primera infancia tienen un carácter incluyente y se evidencia en su componente “enfoque diferencial” que se basa en el derecho a la igualdad, el principio de diversidad, atendiendo a la población en condición de

discapacidad, población desplazada, diversidad de géneros y los grupos étnicos. Aunque existen, investigaciones frente a la educación inclusiva, en lo que tiene que ver con la primera infancia todavía falta escudriñar cómo esa educación si llega hacer para todos, pese a que cuenta con políticas construidas para tal fin.

En este sentido, la Política Pública Nacional de Primera Infancia (2007) plantea que la inversión en la primera infancia se convierte en una de las mejores herramientas para reducir la desigualdad, además, son “inversiones que no presentan el dilema de escoger entre equidad y eficiencia, y entre justicia y productividad económica, ya que la prestación de servicios a la primera infancia es benéfica en todos los sentidos” (p.4). Dicha política pública se cristaliza en la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia: De cero a siempre, la cual está edificada con la convicción de que las niñas y los niños son ciudadanos sujetos de derechos, son seres sociales y singulares e inmensamente diversos.

Esta estrategia se sustenta en una perspectiva incluyente y de acuerdo con la ética de los derechos humanos, propone un Enfoque diferencial que implica:

El reconocimiento de las particularidades personales y comunitarias de quienes históricamente han sufrido exclusiones sociales ya sea por su participación o por su modo de vida, en razón a su etnia, sexo, ciclo vital, discapacidad, el desplazamiento por el conflicto armado o los desastres naturales, la violencia, etc., así como la respuesta diferenciada que estas personas y grupos deben recibir por parte de las instituciones del

Estado y la sociedad en general (Ministerio de la Protección Social, 2011, p.27-29).

Ahora bien, la atención integral a la primera infancia es coordinada desde el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), como una entidad del Estado Colombiano, que

trabaja por la prevención y protección integral de la primera infancia por medio de diferentes modalidades, una de ella es la modalidad institucional, que tienen como fin

que los niños y niñas aprenden a vivir juntos, a conocer, querer y respetar a los demás, se interiorizan normas básicas de convivencia y de reconocimiento por él mismo, por los demás y por la particularidad y la diversidad. Es un espacio con vida propia, con ambientes diseñados y organizados para desarrollar acciones de forma planeada e intencionada (Anexo técnico modalidad Institucional I.C.B.F, p.8).

A partir de los anteriores planteamientos se puede evidenciar que existe un marco político y normativo que rige los procesos educativos empezando desde la educación inicial, en la cual prima el respeto a su individualidad y singularidad, que se les garantice sus derechos básicos, mediante la implementación de prácticas pedagógicas pertinentes y respetuosas de las diferencias, ya que, es allí donde el niño y la niña construyen sus saberes, traen sus experiencias y las reconstruyen con los otros, donde la comunidad educativa reconoce que es la atención integral en la primera infancia la que enriquecerá los futuros procesos educativos, con la participación de las familias y los docentes, quienes juegan un rol primordial, aportando a crear valores inclusivos para una sociedad que está en constante cambio y esto se confirma cuando se dice:

resulta evidente qué para promover el desarrollo de los niños, los profesionales de la atención y educación de la primera infancia deben tener la capacidad de establecer relaciones con los niños y las familias y poseer conocimientos sólidos sobre cómo se desarrollan los niños pequeños (EPT, 2015, p.66).

Es en este espacio donde cumple un papel importante la formación del docente para la atención a la primera infancia, donde el I.C.B.F con el apoyo de otras instituciones han sumado

esfuerzos para que se cualifique el talento humano en lo que respecta a la formación académica, sin embargo, en las pocas investigaciones relacionadas con las prácticas educativas incluyentes en primera infancia se observa que existe un gran vacío y pese a su valor e importancia, estas no se vislumbran en la dimensión que dicha población lo amerita.

Estas situaciones no son ajenas al Hogar Infantil Comunitario Cecilia Caballero de López del municipio de Santa Rosa de Cabal, Risaralda, el cual se encuentra ubicado en un sector vulnerable caracterizado por presencia de pandillas y bandas delincuenciales, confrontación por la invasión de territorios en relación con la venta de sustancias psicoactivas y cercanía al instituto penitenciario municipal. En la institución se da prioridad a la población desplazada, hijos de padres trabajadores, niños y niñas pertenecientes al Sisbén 1 y 2, focalizando a la población infantil vulnerable.

El hogar infantil, para garantizar la atención a los niños y niñas cuenta con el plan operativo para la atención integral (POAI), para lo cual se hace necesario aplicar los lineamientos técnicos de la estrategia de cero a siempre y los estándares de calidad establecidos para cada modalidad y desarrollar todas las acciones para la garantía de derechos de los niños y niñas en el marco de la ruta integral de atenciones (RIA) de la estrategia “De cero a siempre” (Presidencia de la Republica, 2013).

Teniendo en cuenta el recorrido que se ha realizado hasta el momento la presente investigación pretende dar respuesta al siguiente interrogante: ¿Qué rasgos o características de las prácticas educativas realizadas en el grupo de Pre jardín C del hogar Infantil Comunitario Cecilia Caballero de López aportan a la construcción de una educación inclusiva?

Para ello se plantean las siguientes preguntas orientadoras

- ¿Quién o quienes intervienen en los diferentes espacios de interacción humana y académica y cuál es su intervención y sus aportes?
- ¿Cómo son las dinámicas del proceso de enseñanza y aprendizaje en el grupo Pre jardín C del Hogar Infantil Comunitario Cecilia Caballero de López y qué ocurre con las necesidades de sus miembros?



## **2. Objetivos**

### **2.1 Objetivo General**

Interpretar los rasgos y características de las prácticas educativas de aula realizadas en el grupo Pre jardín C del Hogar Infantil Comunitario Cecilia Caballero de López en el Municipio de Santa Rosa de Cabal que aportan a la construcción de la educación inclusiva.

### **2.2 Objetivos Específicos**

- Identificar los principios y políticas que orientan la interacción humana y educativa en el grupo Pre jardín C del Hogar Infantil Comunitario Cecilia Caballero de López en el Municipio de Santa Rosa de Cabal desde un enfoque de educación inclusiva.
- Categorizar los rasgos que caracterizan las diversas formas de interacción humana y educativa en el grupo Pre jardín C del Hogar Infantil Comunitario Cecilia Caballero de López en el Municipio de Santa Rosa de Cabal.
- Interpretar los rasgos identificados en el grupo Pre jardín C del Hogar Infantil Comunitario Cecilia Caballero de López en el Municipio de Santa Rosa de Cabal, y analizarlos a la luz de la educación inclusiva.

### **3. Referente Teórico**

La educación se ha transformado con el pasar de los tiempos con el principal objetivo de cerrar las brechas que han impedido el acceso de todos los niños, niñas al sistema educativo, razón por la cual se hace necesario reflexionar sobre los antecedentes que aportaron a la construcción del enfoque de educación inclusiva

En el contexto de la educación, la atención a la primera infancia, se concibe al niño y la niña como sujeto de derecho con un gran potencial que debe ser desarrollado en el entorno educativo por medio de proyectos dinámicos basados en la formación de valores, donde la interacción con el otro, con el mundo y consigo mismo es la principal herramienta para construir aprendizajes, además de la mediación del docente, a través de estrategias didácticas que permitan que todos los niños y niñas se sientan incluidos en las actividades, creando ambientes seguros, de confianza, de cooperación y de diálogo.

Con el fin de fundamentar el problema de investigación, en el presente capítulo se establecerán conceptualmente los principales aspectos que aportan a la construcción de las prácticas pedagógicas incluyentes, para ello se desarrollarán los apartados educación inclusiva, prácticas educativas y prácticas educativas incluyentes.

#### **3.1 Educación Inclusiva**

Reconocer que la educación es un derecho de todos, ha permitido que los gobiernos construyan políticas, involucrando a diferentes entidades y actores corresponsables de su garantía. Hablar de educación involucra no solo a los niños y niñas que asisten a las instituciones educativas, sino también a los padres de familia y la comunidad educativa con el objetivo que reciban una educación de calidad, y para lograr esa calidad la educación ha pasado por diferentes

momentos los cuales, se irán desarrollando en los próximos párrafos, evidenciando los momentos más significativos para la construcción de una educación para todos.

Si bien es cierto que el concepto de educación inclusiva es polisémico, tradicionalmente se relacionaba con la educación especial y la atención a la discapacidad, Giné (2013) y Arnaiz (1996) expresan que no se puede dejar de lado que ésta debe ser de calidad y para todos.

Diferentes autores como Arnaiz (1996), Ainscow (2006), Pearpoint y Forest (1992), Stainback (1999), Blanco (2006) convergen en que la educación inclusiva tiene como objetivo construir interdependencia e independencia, respeto mutuo, responsabilidad, aceptación, pertinencia, relaciones personales, apoyo, una comunidad en donde todos los niños y niñas tengan una respuesta educativa para la atención de sus necesidades educativas comunes y particulares, todo esto mediado por la interacción que se da en la comunidad educativa.

Otro aporte significativo para la educación inclusiva es dado por Ainscow (citado por Giné, 2013) quien propone que la inclusión es ante todo, una cuestión de valores, la participación del alumnado se da en el currículo, en la cultura, en la comunidad evitando cualquier forma de exclusión, para lo cual se requiere que al interior de los centros educativos se transformen la cultura, las políticas y las prácticas de manera que estos puedan responder a la diversidad y singularidad de cada uno de los niños y niñas que incursionan a las aulas, logrando así la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes, incluyendo aquellos que se encuentran expuestos a cualquier riesgo de exclusión.

Partiendo de los aportes de los autores frente al tema se considera que no hay un concepto definitivo frente a la educación inclusiva, pero se hace necesario abandonar la mirada desde el enfoque de las necesidades educativas especiales y se transforme en una visión más amplia que contemple la garantía del derecho a la educación de toda la población que incursiona en los

diferentes niveles del sistema educativo, dentro de la cual el docente debe reconocer que existen barreras para el aprendizaje y la participación, las cuales definidas según Ainscow y Booth, (2000) surgen “de la interacción entre los estudiantes y sus contextos, las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas”(p.8). Reconocer que existen unas barreras para la participación, lleva al docente a reflexionar sobre la diversidad de su grupo, la cual se refleja en ciertas circunstancias como condiciones de discapacidad, ritmos de aprendizaje, situaciones sociales, culturales y económicas, entre otras, que traen los niños y las niñas desde sus contextos cotidianos, todo esto mediado por las relaciones interpersonales que se construyen en una comunidad educativa, la cual al ser incluyente permite el diálogo e intercambio de ideas, y la participación de todos y todas en su proceso de aprendizaje.

Al respecto autores como Arnaiz (1996), Blanco (2008) e instituciones como la UNESCO (2005) comparten el hecho de que todos los niños y niñas tienen necesidades individuales al momento de enfrentarse al proceso de enseñanza y aprendizaje y que el docente debe realizar su práctica con base en el principio de reconocimiento de la diversidad, motivar para que sean partícipes activos de sus procesos de aprendizaje de acuerdo a sus ritmos y capacidades, para así aportar a la construcción de sus proyectos de vida, además lograr que cada vez sea menos la exclusión.

Para profundizar más en el tema de educación inclusiva y lo que implica que las instituciones educativas respondan a una educación para todos, es necesario pensar como permear esas barreras de tal forma que se fortalezcan los procesos de aprendizaje y participación de todos los niños y niñas, por tal motivo en los párrafos siguientes se hará un recorrido de todo lo que implica llegar a una educación para todos.

### **3.1.1 Principios y dimensiones de la educación inclusiva.**

La necesidad de un enfoque diferencial en la atención integral a la primera infancia, implica comprender a la educación inicial como un proceso de acogida, cuidado y potenciamiento del desarrollo que

parte del principio ético y pedagógico de configurar escenarios que enriquezcan los procesos de desarrollo de niñas y niños, de reconocer sus particularidades para potenciar, desde allí, las diferentes formas de ser y estar en el mundo que definen la singularidad y abren múltiples caminos a la construcción de la identidad, el desarrollo de la autonomía y el despliegue de la creatividad (MEN, 2014, Doc. 20, p. 47).

Este enfoque supone la articulación de unos principios que, buscan promover el acceso, la permanencia y una atención de calidad a todos los niños y niñas, estos principios hacen referencia a la participación, equidad, reconocimiento a la diversidad y la educación como un derecho para todos.

Con respecto a la participación Ainscow, (2004) plantea que “se visualiza como experiencias compartidas y negociaciones que resultan de la interacción social al interior de una comunidad que tiene un objetivo común” (p.6) y desde la primera infancia la participación se da como aquellas “acciones que se configuran en el quehacer pedagógico como: pertinentes, oportunas, eficaces, y flexibles, involucrando de manera constante a las familias en los procesos de aprendizaje de sus hijos” (Comisión Intersectorial de Primera Infancia, 2013, p.67).

El principio de participación implica, además, hacerse parte de los desafíos y problemas a los que se enfrenta la institución escolar, actuando proactivamente para encontrar su solución (UNESCO/OREALC, 2004), es en este espacio en que las familias se involucran, de acuerdo con sus posibilidades, fortaleciendo los procesos de atención integral, ejerciendo el papel que ha

asumido como ciudadano y como cuidador del niño y la niña. Pero esa participación no se da solo desde las familias, en la atención a la primera infancia es fundamental el rol que cumple el docente, ya que, es el mediador para brindar espacios donde se enriquezca la participación y sobre todo que se reconozcan como miembros de una sociedad donde pueden opinar, expresar sus sentimientos y respetar las opiniones de los otros, estos dos aspectos no se dan de manera aislada.

Respecto a este principio rector de la educación inclusiva, los lineamientos de participación y ejercicio de la ciudadanía en la primera infancia proponen:

La fusión de la participación y ejercicio de la ciudadanía beneficia a los niños y las niñas que crecen con la capacidad de imaginar el mundo desde la perspectiva de los otros, de sentir un interés genuino por los demás, de reconocer y disfrutar las diferencias, de desarrollar el sentido de la responsabilidad individual de sus actos, de desarrollar el pensamiento crítico y las habilidades para expresarlo pese al disenso con los demás, sino que fundamentalmente fortalece la cultura y la democracia (Comisión Intersectorial de Primera Infancia, 2013).

Como segundo principio está la equidad que busca el acceso de todos los niños y niñas a la educación, Blanco, (2006) reconoce que

la importancia de la educación radica en que nos abre las puertas para aprovechar otros beneficios que ofrece la sociedad y hace posible el ejercicio de otros derechos y de la ciudadanía, lo cual es el fundamento de una sociedad más democrática (p.6),

por tal motivo la equidad busca llegar a todos los niños y niñas independientes de su ubicación geográfica, situación económica, social, étnica o de religión, además para la autora hablar de equidad significa tratar de forma diferenciada lo que es desigual en su origen para

alcanzar una mayor igualdad, entre los seres humanos, esta igualdad hace referencia al acceso, a la calidad que todos los niños y niñas deben recibir en su educación, así como resultados de aprendizajes de acuerdo a las necesidades de cada uno, logrando un equilibrio entre el aprendizaje y la participación para no volver a caer en la exclusión.

Como se ha dicho la equidad es uno de los principios que hacen que se logre una educación para todos y desde el contexto colombiano el artículo 5° de la Ley General de Educación (1994). señala la “formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como al ejercicio de la tolerancia y de la libertad” (p.2). Además, se considera que la educación cumple una función social por tal motivo es importante que dentro de los centros educativos exista una mínima equidad social que asegure las condiciones mínimas que hagan posible el aprendizaje (Tedesco, 2004), todo esto basado en una comunidad educativa participativa, con objetivos claros, reflejando así en sus políticas y prácticas educativas una educación para todos.

Como tercer principio está el reconocimiento a la diversidad, del cual Gimeno (como se citó en Arnaiz, 2000) señala que es importante que se vea desde diferentes miradas, tales como la

diversidad *interindividual* que expresa los rasgos comunes que proporciona el sexo, la cultura, el género, la lengua materna, los aprendizajes compartidos y que imprime una cierta homogeneidad en los valores, pensamiento y conducta; la *intergrupala*, en cuanto que cada persona, con su propia manera de ser e idiosincrasia se desarrolla y desenvuelve en un determinado contexto social, familiar y escolar en el que, en determinados momentos, tiene que perder su propia individualidad; y, la *intraindividual* ya que nuestra forma de ser, nuestras cualidades no son estáticas, sino que cambian a lo largo de la vida, según las distintas circunstancias (p.4).

Todo esto comprendido desde el rol del docente para lograr que la educación sea inclusiva y cumpla su función social de formar ciudadanos participativos, además es de gran relevancia incluir a la familia, vista ésta de una manera diversa debido a las diferentes maneras como se asume socialmente y que son aceptadas, es decir, “familias nucleares, monoparentales, ensambladas, homoparentales, con agregados” (IN-I.C.B.F., p.111).

Ahora bien, la Estrategia de Cero a Siempre, en relación a la diversidad (MEN, 2014) expone que

desde la primera Infancia se reconoce la singularidad de niños y niñas como sujetos únicos e irrepetibles, se constituye en un sin número de oportunidades de desarrollo, pues en sus diferencias particulares se despliegan forma de ser y estar en el mundo de la vida que configuran el fundamento de la libertad de agencia (p.20)

y “oportunidades para potenciar los procesos de desarrollo de ellas y ellos desde el reconocimiento de su singularidad y como posibilidad de interacción y construcción permanente del mundo social y cultural” (p. 47), concretándose esta diversidad en el enfoque diferencial, que hace evidente las situaciones que hacen desiguales a algunos colectivos por motivos sociales, culturales o por sus condiciones físicas, esto se convierte en un eje principal en las prácticas educativas considerándolo como una oportunidad para enriquecer cada una de las intervenciones pedagógicas, mediante la interacción activa de cada uno de los niños y niñas desde sus diferencias, es por ello que el

reconocimiento de las diferencias entonces, no solo toma en cuenta la cultura diversa que atraviesa el país, también considera la edad, el sexo, las particularidades de cada individuo y las condiciones en las que viven las niñas, los niños y sus familias (Comisión intersectorial de Primera Infancia, 2013, p.102).



El enfoque diferencial contempla cuatro perspectivas la primera se da desde las diferencias culturales y étnicas reconocidas por la Constitución Política de 1991, que señala a Colombia como una nación pluriétnica y multicultural, siendo la educación inicial un entorno que permite favorecer el reconocimiento de sí mismos para avanzar en el reconocimiento del otro. La segunda se relaciona con las diferencias sociales características propias de lo social y las condiciones de vida de la población, entre otros factores que influyen la socialización de las niñas y los niños e inciden en su desarrollo. La tercera son las diferencias frente a la discapacidad donde esta población infantil logre contar con escenarios favorables, sin que sean relegados ni marginados de las oportunidades que la sociedad ofrece por considerar que están destinados solo a espacios terapéuticos.

Por último las diferencias de aquellos niñas y niños que pueden nacer y crecer en medio de afectaciones producto del conflicto armado, tales como el desplazamiento, la desmovilización y reintegración, el secuestro, la desaparición y los mismos actos violentos que los afectan a ellas y ellos, así como a sus familias, los miembros de la comunidad y sus pares, esto conduce a tomar en cuenta, de manera sensible, los sentimientos, las experiencias y las huellas que estas situaciones hayan dejado en las niñas y los niños.

Lo dicho anteriormente se complementa con el documento de Metas Educativas 2021 que plantea:

el respeto a las diferencias se aprende desde pequeños, conviviendo y apreciando a aquellos que manifiestan mayores diferencias, es por esto que el docente debe reconocer las diferentes necesidades de los alumnos y responder a ellas, adaptarse a los distintos estilos y ritmos de aprendizaje y garantizar una enseñanza de calidad por

medio de una programa de estudios apropiado, una buena organización escolar, una utilización acertada de los recursos y una asociación con sus comunidades (p. 96-97)

Por último, se encuentra el cuarto principio que es la educación como un derecho para todos, en este se integran los tres principios anteriormente vistos, ya que lo que busca es que todos tengan acceso a la educación, pero no solo el acceso si no la oportunidad para que participen en iguales condiciones.

La educación como derecho es ratificada en la Convención Internacional sobre los Derechos de los Niños aprobada por el Congreso de la República de Colombia, mediante la Ley 12 del 22 de enero de 1991 que introduce un cambio en la concepción social de la infancia: los niños deben ser reconocidos como sujetos sociales y como ciudadanos con derechos en contextos democráticos, por tal motivo la atención a la primera infancia al asumir esta concepción, también reconoce los derechos fundamentales de los niños y las niñas, que establece la obligatoriedad de la familia, la sociedad y el estado, de protegerlos contra la violentación de sus derechos, situación que lleva a reflexionar sobre las acciones que se llevan a cabo dentro de los centros educativos para lograr la participación de todos en una sociedad diversa y cambiante.

Ahora bien, en lo que respecta a una educación inicial inclusiva la UNESCO a través del índice de Inclusión (2002) de Booth y Ainscow, invita a los actores del Sistema Educativo a reflexionar sobre la importancia de reconocer las barreras para el juego, el aprendizaje y la participación y a partir de dicho reconocimiento transformar tres dimensiones: la cultura, las políticas y las prácticas educativas, para llegar a una educación para todos, dimensiones que se aclararán en los siguientes párrafos.

La primera dimensión es la cultura, entendida ésta como la participación activa de docentes, estudiantes, padres de familia con el fin de desarrollar valores inclusivos compartidos por todos,

que se transmitan a todos los miembros de la escuela para “lograr una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado,” (p.19), al respecto Hargreaves citado por Ainscow (2011) considera que las culturas tienen una función de definición de la realidad que permite a los miembros de una institución entenderse a sí mismos, sus acciones y su entorno; por otro lado Arnaiz y de Haro (2004) proponen que “la cultura esta ligada a la ciudadanía donde se trabaja el sentido de pertenencia para así, lograr proyectos justos y abiertos a las diferencias” (p.23), estos dos autores recalcan que una educación inclusiva se logra cuando todos los miembros están involucrados y se reconocen en su diferencia.

La segunda dimensión son las políticas según Booth y Ainscow (2000) tiene que ver con “asegurar que la inclusión sea el centro del desarrollo de la escuela, permeando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todo el alumnado” (p.61), además desde el índice de inclusión propuesto por Booth y Ainscow (2000) se resalta que cuando se crean políticas inclusivas se

fomentan la participación de los niños y los profesionales desde el momento en que ingresan en el centro, se preocupan de llegar a todos los niños de la localidad y de reducir las presiones excluyentes. Todas las políticas conllevan estrategias claras para el cambio inclusivo, aumentado la capacidad del centro para responder a la diversidad (p.8).

Por último está la dimensión de prácticas educativas en esta se consolidan las dos anteriores, ya que, es el momento donde la escuela asegura que todas las actividades que se plantean fuera y dentro de ella promuevan la participación de todo el alumnado. “La enseñanza y los apoyos se integran para “orquestrar” el aprendizaje y superar las barreras al aprendizaje y la participación” (Booth y Ainscow, 2002, p.18). Así, el índice de inclusión de la primera infancia se refiere al

desarrollo de las diferentes actividades que reflejen culturas, políticas y prácticas inclusivas, las que se planifican teniendo en cuenta la diversidad de los niños y niñas y su implicación activa a partir de lo que ellos saben y de sus experiencias. Para ello, los profesionales identifican recursos materiales y humanos (equipos directivos, niños y jóvenes, padres / cuidadores y grupos locales) que puedan ser movilizados para apoyar el juego, el aprendizaje y la participación.

Estas tres dimensiones se integran con el fin de que cada institución reflexione y realice los cambios que la lleven a una educación inclusiva; el siguiente apartado dará una mirada a los enfoques de la educación inclusiva.

### **3.1.2 Enfoques de la Educación Inclusiva.**

Reconocer que la educación inclusiva busca impedir toda forma de exclusión ha llevado a que los gobiernos e instituciones relacionadas con los niños y niñas se involucren en pro de que la educación que reciban sea de calidad, para que cuando crezcan puedan trabajar en conjunto, aporten de manera positiva y reflejen en sus actuaciones valores inclusivos, como ciudadanos partícipes de su contexto real.

Según lo mencionado en el párrafo anterior se hace necesario conocer los diferentes enfoques que han permitido pensar y construir los fundamentos de una verdadera educación inclusiva, ya que esta ha sido entendida desde muchas perspectivas y miradas que parten de diferentes momentos históricos, políticos y sociales. A continuación, se hará un recorrido por los diferentes enfoques de la educación inclusiva.

El primer enfoque y tal vez el más difundido en las comunidades académicas, está relacionado con la inclusión en relación a las necesidades educativas Especiales (N.E.E) acá se encuentran los estudiantes con discapacidades que asisten a las escuelas comunes, los cuales han sido

etiquetados como niños con “N.E.E”, de cuya atención educativa se responsabiliza a los especialistas, dándose una especie de segregación, además se piensa que las dificultades se encuentran en el estudiante y deja de lado las influencias del entorno (Giné, 2009).

El segundo enfoque es la inclusión como respuesta a las exclusiones disciplinares o de conducta; esto referido los niños y niñas que presentan problemas de comportamiento y que son excluidos del sistema educativo, sin tener en cuenta el contexto del estudiante para conocer a fondo el motivo de su conducta, si no que por el contrario es excluido o sancionado de manera informal.

El tercer enfoque se refiere a la inclusión de todos los grupos vulnerables que se relaciona tanto con la inclusión educativa como social para poblaciones que enfrentan barreras para el acceso a la escuela, por ejemplo: los grupos étnicos, niños y niñas a cargo de un ente protector, la población campesina que traslada sus viviendas en función de las cosechas, embarazos en temprana edad y también incluye a estudiantes que por su conducta esté en peligro de exclusión. Giné (2009) señala que este enfoque está dirigido a que “la escuela debe cumplir su función social y socializadora para con todos los alumnos” (p.17).

El cuarto es la inclusión como promoción de una escuela para todos, está enfocada en el desarrollo de una escuela común para todos que, asimila los que se consideran distintos en una normalidad homogénea que depende del contexto donde se lleven a cabo las prácticas educativas Inclusivas. Giné (2009), expone que la escuela para todos o escuela comprensiva ofrece “un entorno capaz de acoger y responder a la diversidad de necesidades del alumnado” (p.2), permitiendo que haya más oportunidades de participación y que todos logren culminar sus estudios.

El quinto enfoque es la Educación para Todos, está pensado en cumplir con los objetivos del Milenio, garantizar el acceso a la educación desde la primera infancia hasta lograr finalizar el nivel de primaria, para luego seguir en los otros niveles de educación en igualdad de condiciones, donde los docentes construyan valores inclusivos desde la diversidad por medio de prácticas que respondan a sus necesidades y todos en su diferencia logren aceptarse y aprender; Ainscow y Miles, citados por Giné (2009) exponen que además tiene que ver con “la participación en la educación de todos en el seno de sus respectivas comunidades” (p.18).

Por último, está el enfoque de la inclusión como un principio para entender la educación y la sociedad, sobre la cual Giné (2009) señala que no se basa en su significado sino en las acciones que podrían ayudar a construir una educación inclusiva, sobre esta perspectiva algunos puntos importantes a criterio de la autora son:

- Valores que presiden las acciones: Reconocimiento de derechos, respeto por las diferencias, valoraciones, participación, equidad, metas valoradas, etc. (Booth, 2006).
- Incrementar la participación del alumnado en el currículo, en la cultura y en la comunidad, y evitar cualquier forma de exclusión.
- Transformar las prácticas que responda a la diversidad de las necesidades de los estudiantes
- La presencia, participación y el aprendizaje que garanticen el éxito de todo el alumnado expuesto a cualquier riesgo de exclusión.

Teniendo en cuenta lo dicho a lo largo de este apartado queda claro que la educación ha resignificado cada uno de los paradigmas para llegar a una educación para todos, sin embargo, esto debe trascender y se logra en las prácticas educativas que están mediada por el docente; el siguiente punto dará una mirada acerca de estas prácticas educativas que buscan ser incluyentes.

### 3.2 Prácticas educativas

Las prácticas educativas se proponen de acuerdo con los intereses y necesidades del grupo, para ello el docente debe tener en cuenta las necesidades, habilidades, ritmos de aprendizajes de sus estudiantes, condiciones sociales y culturales, es decir, reconoce en su salón de clases la diversidad que encuentra y partir de allí planea sus actividades y busca los recursos y estrategias para promover procesos de enseñanza y aprendizaje significativos.

En los párrafos siguientes se hablará de los recursos y estrategias que utiliza el docente para mediar ese proceso de aprendizaje y hacer que todos estén incluidos no solo desde el acceso, sino desde la posibilidad de que todos los niños y niñas sientan que hacen parte de una comunidad de aprendizaje.

Las prácticas educativas se estructuran desde tres puntos de vistas según Zabala (2000), el primero considera una perspectiva Macro, es decir que en este caso se ubicaría desde los lineamientos y políticas educativas; un segundo aspecto considerado como lo Meso, que comprende el nivel de decisión sobre los ejes estructurantes de la escuela, comprendidos en el proyecto educativo institucional que se concreta en el diseño curricular de base y en propuestas de intervención didáctica, según el contexto de cada institución y por último el nivel Micro, el cual hace referencia a las planeaciones áulicas donde se formulan los objetivos y se establecen los medios y secuencias de acciones indispensables, así como los instrumentos y recursos para la ejecución y la evaluación, momentos que están interconectados, expresando las intenciones, previsiones, expectativas y la valoración de los resultados.

Así, es importante resaltar que en la acción planeada en las aulas de clases el docente tiene propósitos que se pueden ver modificados por las situaciones que se dan entre los estudiantes. Es allí donde el rol del docente juega un papel primordial al momento de usar estrategias que

permitan la participación de todo el alumnado y sobre todo romper con el modelo de docente poseedor del saber y de niños y niñas mirados como tabula rasa, permitiendo que la interacción para la construcción de conocimientos sea la base del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Comprender la pertinencia educativa en los contextos de la educación es pensar en el docente que organiza, planea con una intencionalidad cada una de sus enseñanzas y esto se puede ver en los principios plateados por Zabala (2000);

el primer principio es la finalidad hace referencia a la función social del proceso de enseñanza y aprendizaje que constituyen el punto de partida primordial que determina, justifica y da sentido a la intervención pedagógica; el segundo principio hace referencia al saber, saber hacer y el ser, esto se tiene en cuenta en cualquier saber específico dando significado y sentido a la enseñanza y aprendizaje, valorando las habilidades de cada estudiante.

El tercer principio hace énfasis en las relaciones pedagógicas donde cobra importancia lo afectivo, convirtiéndose en el vehículo para una buena comunicación entre docente y estudiante, ya que condiciona el grado de comunicación y los vínculos afectivos que se establecen y que dan lugar a un determinado clima de convivencia, desde una mirada de la educación inclusiva estaría relacionado con la cultura del aula; el cuarto principio se refiere a la organización social de la clase, donde el maestro forma grupos de trabajo y tiene en cuenta la manera como los niños y niñas conviven, trabajan y se relacionan, con el objetivo de promover y contribuir al trabajo individual y colectivo.

El quinto principio relacionado con la organización social de los contenidos, a través del cual se asume el proceso de enseñanza y aprendizaje bajo formas organizativas centradas en modelos globales o integradores (proyectos de trabajo o investigación); el



sexto tiene que ver con los recursos que permiten la organización y desarrollo de las unidades didácticas, es decir los diversos instrumentos para la comunicación de la información, las exposiciones, la propuesta de actividades, la experimentación, la elaboración y construcción, ejercitación y aplicación del conocimiento

El séptimo principio tiene que ver con la utilización de los espacios y el tiempo y la adaptación de algunas actividades de acuerdo al lugar con que se cuente; y por último el principio de evaluación que está inmersa en los seis componentes anteriores y se da durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, constituyéndose en una pieza clave para determinar la manera de valorar los trabajos, el tipo de retos y ayudas que se proponen, las manifestaciones de las expectativas depositadas para replantear las actividades pedagógicas, (Zabala, 2000. p.19).

El siguiente apartado dará cuenta que estas prácticas educativas deben superar los diferentes enfoques y llegar a una educación sin exclusiones.

### **3.3 Prácticas Educativas Inclusivas**

Las prácticas educativas inclusivas han sido estudiadas por teóricos como Ainscow y Booth (2008) quienes con el índice de inclusión mostraron el camino para abordar dichas prácticas en la escuela, aspecto que ha sido complementado por Arnaiz (2008) y Meléndez (2012) quienes se han dedicado a estudiar estrategias que permitan trabajar en el aula con todas las diversidades que allí conjugan. Además, Montauner (2009) explica que las prácticas de inclusión de tercera generación permiten ampliar la mirada frente a la educación actual ya que, se hace necesario prestar atención a

promover y resaltar la autodeterminación de todos los estudiantes asegurando que el currículo sea diseñado universalmente y la instrucción sea flexible para todos, implementando apoyos de comportamiento positivo; y a crear una visión de escuelas que incluyen a todos los estudiantes, haciendo énfasis en la calidad del programa (p. 64).

Actualmente son múltiples las estrategias que se plantean para la atención educativa a la diversidad, por lo tanto, las prácticas educativas inclusivas se van a abordar desde cuatro grandes visiones: Currículos flexibles, ayudas ajustadas y algunas estrategias didácticas flexibles empleadas para la atención a la diversidad.

### **3.3.1 Currículo flexible**

El currículo flexible, tiene como característica principal la capacidad institucional de adaptar su quehacer a las necesidades de los estudiantes que requieren atención por su condición y adaptabilidad al contexto. Teniendo en cuenta que una estructura curricular contiene, entre otros, planes de estudio, prácticas y recursos, esta flexibilidad se visibiliza en los procesos de enseñanza y aprendizaje porque el estudiante tiene control sobre su aprendizaje, se aprende en diversos contextos, se debilita el énfasis de la transmisión, se promueve el desarrollo de competencias, se aprovechan los recursos de la sociedad del conocimiento (TIC), se diseña una red social vinculante con el proyecto de vida del alumno, además el conocimiento es entendido no como parcelas sino como tejidos desde la interdisciplinariedad y transversalidad donde los aprendizajes son equivalentes al currículo oficial con algunas modificaciones, estos aspectos hacen que el estudiante no tenga solo el derecho al acceso sino a una educación de calidad (Estrategias de Apoyo a la gestión académica con enfoque inclusivo, MEN, 2013).

La flexibilización del currículo para atender a la diversidad, visiona que cada uno de los actores que pertenecen a la institución debe garantizar las igualdad de oportunidades, el currículo debe ser visto como la guía para los procesos de enseñanza y aprendizaje adquiriendo su valor cuando es capaz de adaptarse a las necesidades de sus estudiantes (Duk y Loren, 2010), un currículo contextualizado y que permita la participación de la comunidad educativa hacia un objetivo que responda a las necesidades de cada miembro, esto lo confirma Blanco (citada por Duk y Loren, 2010) señalando “los procesos de cambio hacia la inclusión es que ésta sea debatida ampliamente y asumida por toda la comunidad educativa” (p.190).

Hablar de un currículo flexible en la primera infancia, da la posibilidad de resignificar la participación de los niños, niñas y familias; para ello, el rol del docente cumple una función primordial dentro de las intervenciones pedagógicas por medio de las didácticas flexibles, las cuales se dará desarrollo en el siguiente apartado.

### **3.3.2 Didácticas flexibles.**

Las prácticas inclusivas están diseñadas desde dos puntos de vista según Arnaiz (2011) por una parte el reconocimiento de la educación como un derecho; y por otra, la consideración de la diversidad como un valor educativo esencial para la transformación de las instituciones educativas, por lo tanto es en este momento donde las instituciones hacen que la comunidad en general y su currículo sea pertinente para todos, desde la diversidad, estas prácticas se fortalecen con las diferentes estrategias y modalidades de trabajo que propone el docente, a continuación se mencionarán algunas estrategias didácticas flexibles que aportan a que todos los estudiantes sean incluidos en cada uno de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Estas didácticas flexibles están enmarcadas en modelos pedagógicos contemporáneos que conciben al estudiante como protagonista y constructor de su propio aprendizaje y que buscan dar respuesta a la heterogeneidad presente en el aula, tales como el aprendizaje social reflejado en el trabajo colaborativo, la tutoría entre pares y estudio de caso los cuales proporcionan algunas estrategias de vinculación y autorregulación que aportan a obtener unas verdaderas prácticas en aula inclusiva; la enseñanza tomada desde la ayuda educativa, sistemática y ajustada al contexto para que genere autonomía; los contenidos relacionados con los saberes escolares y sus tareas.

Lo dicho anteriormente se enriquece con las propuestas, desarrolladas por Mogollón y Solano (2011), enmarcadas en los postulados de la escuela activa que

promueve la instrucción personalizada y la creación de vínculos fuertes entre la escuela y la comunidad para asegurar que los niños y niñas aprendan competencias que les sirvan para la vida por medio de acciones que se basan en las premisas teóricas de María Montessori, sobre el uso de los sentidos, de Friedrich Fröebel sobre el juego, Célestin Freinet sobre la importancia de la expresión siempre ligada a la actividad y de Jacques Delors “se aprende haciendo”, buscando que las actividades que se plantean dentro y fuera del aula se asignen roles y responsabilidades que promueven la equidad de género y la participación de niños y niñas (p.4).

Otra de las estrategias didácticas empleadas para la atención a la diversidad son los agrupamientos flexibles que según Fernández (2005) tienen como objetivo favorecer la atención a las diferencias individuales desde la adaptación del proceso enseñanza y aprendizaje a los intereses ritmos de aprendizaje de cada alumno y, en consecuencia, organizar la dinámica de la clase.

Así mismo la tutoría entre iguales se convierte en otra didáctica flexible de la cual Durán (2004) señala que es un método de aprendizaje cooperativo basado en la creación de parejas, con una relación asimétrica, derivada de las tareas de los respectivos roles: tutor y tutorado donde ambos tienen un objetivo en común y compartido. Para su implementación es importante que el docente organice, planeé y diseñe los objetivos, así como determinar las parejas, en las cuales un compañero par con un mejor desempeño, realiza el andamiaje para que su tutorado logre la construcción y apropiación del saber.

De otra parte, emerge como estrategia el aprendizaje multinivel sobre el cual Tuneu (2009) citando a Schultz y Turnbull (1984), Collicott (2000) y Porter (2001) propone que la enseñanza multinivel insta a los profesionales a planificarse diversos métodos de presentación, práctica y evaluación para dar respuesta a la diversidad de necesidades del alumnado. En otras palabras, el docente organiza sus clases para que todos los estudiantes participen de las actividades planeadas. Al respecto el MEN (2000), retomando a Collicot menciona que la enseñanza multinivel tiene como propósito diseñar unidades didácticas o un tema con diferentes niveles de profundidad, de tal forma que facilite el aprendizaje de los estudiantes sin importar cual sea sus necesidades educativas, es decir, que todo lo planeado por la docente sea flexible y responda a las características de cada estudiante

Otra estrategia importante dentro de la flexibilidad curricular es el Aprendizaje colaborativo Maset (2006) señala que este potencia el aprendizaje de todos los alumnos, no sólo de los contenidos referidos a actitudes, valores y normas, sino también de los demás contenidos escolares donde el aula se convierte en una “comunidad de aprendizaje” que permite evidenciar los principios de la educación inclusiva, uno de los cuales es la participación de todos en el proceso de enseñanza y aprendizaje y por otra parte la cooperación, la ayuda con el otro, cuando

estos dos aspectos se fusiona se empieza a dar las “condiciones emocionales y relacionales imprescindibles para que los estudiantes puedan aprender efectivamente” (p.19).

Así mismo, el diseño universal de aprendizaje (DUA), como estrategia, busca que todo el alumnado este inmerso en el currículo propuesto por la institución educativa, se puede definir como: “Un enfoque basado en la investigación para el diseño del currículo —es decir, objetivos educativos, métodos, materiales y evaluación— que permite a todas las personas desarrollar conocimientos, habilidades y motivación e implicación con el aprendizaje” (CAST, 2014, párr.4).

Además, el DUA hace referencia a la educación de los sentidos propuesto por Montessori, a la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner y al socio-constructivismo de Vygotsky, haciendo hincapié en la zona de desarrollo próximo (ZDP) y en el concepto de andamiaje (Rose y Meyer, 2002). En este DUA se hace importante tener en cuenta la zona de desarrollo próximo como lo señala Vygotsky (1998)

es la distancia entre el nivel actual de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (p.133).

Reconociendo en el grupo niños y niñas capaces de jalonar procesos, ser solidarios y respetuosos de las diferencias para ayudar a otros. Además, es importante tener en cuenta la tendencia pedagógica que se puede definir como “la que expresa concepciones y acciones, más o menos sistematizadas que constituyen distintas alternativas y propuestas de organización del proceso de enseñanza y aprendizaje en relación con sus actores, modo de realización y de evaluación”, (Flórez, 1994, p.2.).

Las didácticas flexibles señaladas a lo largo de este apartado, valoran la participación de todos los estudiantes dejando atrás el rol tradicional del docente que era el que tenía el saber y desde los estudiantes como tabula rasa, estas didácticas tiene relación con las ayudas ajustadas para responder a las necesidades de cada uno, el apartado siguiente dará una mirada más amplia en lo que consiste en estas ayudas.

### **3.3.3 Ayudas ajustadas.**

Onrubia y Coll, (2002) proponen que los apoyos soportes o instrumentos de ayuda están pensados en todos y cada uno de los diferentes niveles que supone la actuación docente y en todo lo que tiene que ver con el proceso de enseñanza y aprendizaje, por tal motivo al hablar de apoyos se está centrando en la diversidad que hay en las instituciones y cómo desde el rol de docente se logre un proceso de enseñanza y aprendizaje significativo; mediado por las estrategias discursivas que permiten el intercambio de conocimiento por parte del docente y el estudiante; siendo el lenguaje una herramienta como lo señala Vygotsky para compartir experiencias y resignificarlas con el otro.

En este sentido, Mercer (1997) expresa que en las prácticas educativas se pueden emplear ciertas estrategias discursivas que permiten al docente acompañar a sus estudiantes en la construcción guiada del conocimiento, estas estrategias a la vez se convierten en una ayuda ajustada, siendo el lenguaje su principal instrumento de mediación. Estas estrategias permiten promover la negociación de significados entre estudiantes, una construcción del marco de referencia, donde el docente por medio de preguntas, diálogos, interacción con el otro permite llevar a cabo prácticas educativas participativas, donde el docente deja de ser el que tiene la información a pasar a que cada uno puede ser partícipe de su conocimiento y aprender del otro.

Este apartado reconoce que el lenguaje es medio para construir conocimiento y dan cuenta del actuar del docente para responder a esas necesidades, todo basado en una dialógica, que permite la posibilidad de discusión de una manera formativa, en la primera infancia la interacción es la que enriquece los procesos de aprendizaje y construye valores para responder a una educación para todos, por tal motivo, la estrategia de cero a siempre reconoce cuatro pilares, que se basan en el aprender haciendo por medio de la interacción consigo mismo, con los demás y con el mundo que lo rodea, pilares que serán ampliados en el siguiente apartado.



#### **4. Proceso metodológico de la investigación**

En este apartado se define y se explica el enfoque investigativo, el diseño metodológico empleado, la unidad de análisis y de trabajo, las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de información y proceso metodológico general llevado a cabo en el desarrollo de la investigación.

##### **4.1 Enfoque investigativo y diseño metodológico**

Teniendo en cuenta el problema y los objetivos, la presente investigación se ubica en un enfoque de corte comprensivo interpretativo, la cual retomando a Mardónes (1991) parte de la observación de un fenómeno social sobre el cual se reflexiona para comprender sus características, para el caso, su propósito es leer, develar e interpretar las prácticas educativas en el grupo Pre jardín C que aportan a la construcción de la educación inclusiva en el Hogar Infantil Comunitario Cecilia Caballero de López.

Desde esta perspectiva, como estrategia metodológica se opta por el estudio de caso etnográfico único planteado por Stake (citado por Gutiérrez., Pozo, Llorente y Fernández, 2002) como una estrategia que pretende alcanzar la mayor comprensión posible de un caso concreto que posee un interés en sí mismo; en esa medida, el estudio de caso es visto como enfoque, estrategia o técnica porque busca comprender fenómenos sociales planteando un diseño metodológico guiado por el Círculo hermenéutico Gadameriano, el cual es importante en la medida en que, dentro del contexto las palabras y frases cobran sentido, sin desconocer su carácter polisémico (Cárcamo, 2005). Esto implica un ir y venir entre la teoría y los datos, para sistematizar el proceso de interpretación y comprensión.

El estudio se asume desde una lógica inductiva, que como lo señalan Taylor (1987) y Flick (2004) no se buscó comprobar teorías, sino comprender esa realidad social para luego interpretarla; para la investigación se eligieron técnicas de recolección de información como la observación participante, entrevista y análisis documental, Reyes (1999) se apoya de Fetterman para indicar que “la documentación de múltiples perspectivas de la realidad, se considera crucial para entender por qué la gente piensa y actúa de diferentes formas” (p.1), y así entrar al escenario de una manera holística, natural y no dando por hecho las situaciones observadas, sino que se siguió investigando hasta llegar a una saturación teórica, encontrando relaciones que hacen que las categorías iniciales se trasformen y usando métodos de análisis de codificación y triangulación de las técnicas empleadas para dar validez a los datos; lo dicho anteriormente se desarrollará en los siguientes párrafos.

#### **4.2 Unidad de análisis**

La unidad de análisis para el estudio está constituida por los rasgos y características de las prácticas educativas en la primera infancia que aportan a la educación inclusiva en el grupo Pre jardín C del hogar Infantil Comunitario Cecilia Caballero de López en el Municipio de Santa Rosa de Cabal en el Departamento de Risaralda.

En la siguiente tabla se presentan las categorías de análisis emergentes:

Cuadro 1. Categoría de análisis emergentes

CATEGORIAS DE ANÁLISIS	SUBCATEGO-RIAS	DEFINICIÓN
<b>Estrategias didácticas</b>  Son las secuencias y procedimientos establecidos por el docente para promover el aprendizaje significativo en los estudiantes; tienen en cuenta los recursos utilizados, los momentos de aplicación de actividades, para construir de forma reflexiva, conjunta e individual sus propios conocimientos para logren cumplir con los objetivos planteados en el proceso de enseñanza aprendizaje Zabala (2000), Díaz y Hernández (2002), y Arroyave (2002).	Estrategias discursivas	Orientan y guían los aprendizajes e intentan construir una versión conjunta y compartida de conocimiento educativo con ellos. Mercer (como se citó en Coll y Onrubia, 2001) “son formas de conversación intencionales y dirigidas a una meta, y muestran las peculiares reglas y obligaciones que rigen en el escenario institucional en que trabajan los maestros, el escenario del aula” (p. 24)
	Actividades	Son el medio para movilizar el entramado de comunicaciones que se pueden establecer en clase; éstas definen los diferentes papeles del profesorado y el alumnado. De este modo, las actividades, y las secuencias que forman, tendrán unos u otros efectos educativos en función de las características específicas de las relaciones que posibilitan. (Zabala, 2000).
	Apoyos y recursos	Son los apoyos que refuerzan el trabajo del profesor y van desde materiales, medios audiovisuales hasta las actividades que se programan para el trabajo en el aula y con los estudiantes (Moya Martínez, 2010). De acuerdo a las características y ritmos de aprendizaje
	Tendencias pedagógicas	Expresa concepciones y acciones, más o menos sistematizadas que constituyen distintas alternativas y propuestas de organización del proceso de enseñanza y aprendizaje en relación con sus actores, modo de realización y de evaluación (FLÓREZ, Rafael. 1994. p. 2.)
<b>Interacción humana</b>  Se refiere a las relaciones de comunicación, interacción y contextualización que se gesta entre los actores participantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Incluye los valores, principios y	Valores y principios de la educación inclusiva	Zabala (2008) tiene que ver con las relaciones pedagógicas donde cobra importancia lo afectivo, convirtiéndose en el vehículo para una buena comunicación entre docente y estudiante. Desde una mirada de la educación inclusiva estaría relacionado con la cultura del aula. Incluye los principios de la educación inclusiva como: Participación (Ainscow, 2004 y UNESCO, 2004); participación y ejercicio de la ciudadanía (Castañeda y Estrada); equidad (Blanco 2013, y Tedesco, 2004)

actitudes que subyacen a la práctica pedagógica	Actitudes que subyacen en la atención a la diversidad	Arnau Sabates & Montané Capdevila, (2010) plantean que la actitud es una tendencia a actuar de una manera determinada que se expresa en la evaluación a favor o en contra hacia un objeto y que está condicionada por la incidencia de los elementos cognitivos, afectivos y conductuales” (p. 1286).
<b>Educación inclusiva</b>  Arnaiz (1996), Ainscow (2006), Pearpoint y Forest (1992), Stainback (1999), Blanco (2006) Es construir interdependencia e independencia, respeto mutuo, responsabilidad, aceptación, pertinencia, relaciones personales, apoyo, comunidad en general donde todos los niños y niñas tengan una respuesta educativa para la atención de sus necesidades educativas comunes y particulares, todo esto mediado por la interacción que se da en la comunidad educativa.	Políticas	Booth y Ainscow (2000), Tienen que ver con asegurar que la inclusión sea el centro del desarrollo de la escuela, permeando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.
	Enfoques de educación inclusiva	Giné (2009): Son las diferentes miradas hacia una educación inclusiva que se ha construido con el pasar del tiempo de acuerdo a las necesidades, estos son: enfoque de NEE, inclusión como respuesta a las exclusiones disciplinarias o de conducta, la inclusión de todos los grupos vulnerables (pag:7), la inclusión como promoción de una escuela para todos (pág. 2), educación para Todos y el enfoque de la inclusión como un principio para entender la educación y la sociedad

### 4.3 Unidad de trabajo

La unidad de trabajo en la que se analizaron los rasgos y características que aportan a la educación inclusiva estuvo constituida por el grupo Pre jardín C del Hogar Infantil Comunitario Cecilia Caballero de López con 26 estudiantes, hijos de padres trabajadores pertenecientes a estratos 1 y 2, entre ellos uno con discapacidad motora y de lenguaje y la docente titular del Hogar Infantil en el municipio de Santa Rosa de Cabal en el Departamento de Risaralda. En la siguiente tabla se puede resumir la unidad de trabajo.

**Tabla 1.**

*Unidad de trabajo*

	Niños	Niñas	Tipo de discapacidad	Edades
Cantidad	11	14		Entre los 4 y 5 años
Discapacidad	1	0	Motora y de lenguaje	6 años
Profesora	1			

### 4.4 Técnicas e instrumentos de recolección de información

Este apartado mostrará las técnicas e instrumentos coherentes con el diseño metodológico para la recolección de los datos en un ambiente natural de aula.

#### 4.4.1 Observación participante.

En esta investigación se utilizó la técnica de observación participante, que en palabras de Guber (2001) “garantiza la confiabilidad de los datos recogidos” (p. 55), esta permitió hacer

recolección directa de los datos desde la exploración, la descripción y la lectura de la realidad, para este caso lo que ocurre en la práctica educativa en el grupo pre jardín c del Hogar Infantil Comunitario Cecilia Caballero de López en el municipio de Santa Rosa de cabal. Como instrumento, se utilizó la video-grabación de 5 sesiones consecutivas, para las cuales se firmó un consentimiento informado (ver anexo 1) con los padres de los estudiantes a quienes se les expuso el propósito de la investigación, esta videograbación permito recoger datos sobre los rasgos y las características de práctica educativa y las interacciones entre docente y estudiantes.

#### **4.4.2 Entrevista.**

Como complemento a la observación, se diseñó una entrevista semiestructurada (ver anexo 2) para la cual, 4 niños fueron seleccionados por conveniencia, lo que permitió capturar y describir los temas centrales del contexto en que se realiza la investigación y que tipifican una realidad humana relativamente estable (Sandoval, 1996).

Esta selección permitió tener un acceso directo a los protagonistas, para lo cual fue necesario la intervención y apoyo del área psicosocial del hogar infantil para evitar sesgos en las respuestas, expresando sus puntos de vista de una manera relativamente abierta ya que las preguntas fueron diseñadas para que el informante sienta libertad a la hora de dar sus repuestas y el entrevistador pueda generar otras preguntas a lo largo de la misma (Flick, 2007).

Esta entrevista fue sometida a una prueba piloto para hacer los ajustes pertinentes, y a un juicio de expertos para validarla. Entre los expertos que validaron la entrevista se encuentran la profesional Claudia Milena Naranjo Palacio Magister en Desarrollo infantil y docente de Apoyo de la Secretaria de Educación Municipal para la atención a población con Necesidades Educativas Especiales; y Martha Yolanda Mejía Correa Educadora Especial, Especialista en

Neuro psicopedagogía, magister en Educación, docente de apoyo de la Secretaria de Educación Municipal y adscrita al comité de inclusión Municipal de Pereira

#### 4.4.3 Análisis Documental

Para el análisis de documentos institucionales se tuvo en cuenta la guía de implementación proyecto pedagógico educativo Comunitario (PPEC), plan operativo para atención integral (POAI), misión y visión del hogar infantil, pacto de convivencia, planeador de clases. Se utilizó como técnica el análisis documental el cual permitió develar información con respecto a las políticas educativas inclusivas, datos que fueron analizados al interior de lo encontrado en la observación y la entrevista. Es así que el análisis documental permitió extraer datos de los documentos para representarlos y enriquecer la codificación y categorización (Clauson, 1993).

Esta técnica utilizó como instrumento una ficha que permitió registrar y organizar la información que aportará los elementos relevantes para la investigación (ver anexo 3).

La tabla que se muestra a continuación resume las técnicas e instrumentos utilizados en esta investigación.

*Cuadro 2.* Técnicas e instrumentos de recolección de información y análisis

<b>Técnicas de recolección</b>	<b>Instrumentos de Análisis</b>
<b>Observación Participante - (Auto observación)</b>	Video –grabación. <b>Diario de campo:</b> Registro de la observación.
<b>Entrevista</b>	Guion de entrevista
<b>Análisis documental</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guía PEC</li> <li>• POAI</li> <li>• Planeaciones.</li> <li>• Misión</li> <li>• Visión</li> <li>• Pacto de convivencia</li> </ul>

## 4.5 Procedimiento

De acuerdo con lo dicho en el capítulo anterior, se plantea como mediador del proceso investigativo el Círculo hermenéutico Gadameriano. Cárcamo (2005) evidencia que las palabras y frases son polisémicas, por tal motivo es el investigador el que deberá darle sentido en función del contexto en el cual se han enunciado y para lograrlo es necesario un ir y venir entre la teoría y los datos, para sistematizar el proceso de interpretación.

Este proceso inicia con la captura de la realidad mediante la observación participante, la entrevista y el análisis documental como técnicas de recolección de datos; y como instrumentos, está la video-grabación (con previo consentimiento informado). Flick (2004) citando a Strauss y Corbin, señala que cuando los datos ya están recogidos se procede a su análisis primero con la codificación abierta que es el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones para generar categorías, luego se pasa a la codificación axial donde se relacionan las categorías y subcategorías siguiendo las líneas de sus propiedades y dimensiones, en este proceso de codificación no se puede olvidar la pregunta problema a investigar, formando un árbol categorial (ver imagen 1).

Por último, está la codificación selectiva donde se conciben la cuestión o el fenómeno central del estudio como un caso y no una persona o una entrevista individual.

Para llegar a interpretar los datos se tuvo en cuenta la saturación teórica que se da cuando los datos ya no proporcionan más información a las categorías, además fue importante darles validez a los datos usando el análisis documental y la entrevista (con un previo juicio de expertos).

Para darle la validez y la fiabilidad a la investigación se realizó la triangulación intramétodo, la cual a criterio de Denzin (1989) combina los métodos individuales en este caso, la observación participante, entrevista y documentos formales validando los datos obtenidos, confirmando así



que la "triangulación de método, investigador, teoría y datos sigue siendo la estrategia más sólida de construcción de teoría" (p.236). De esta manera esta investigación se consolida con “datos valiosos, descriptivos de los contextos” Quesedo y Castaño (2002, p.37), donde las conclusiones y discusiones alrededor del problema sólo son válido en el contexto investigado.

El procedimiento empleado se resume en la siguiente tabla:

*Cuadro 3. Procedimiento de la investigación*

FASE	DIMENSIÓN	TÉCNICA/INSTRUMENTOS
Fase exploratoria	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formulación del problema</li> <li>• Identificación y selección de los contextos</li> <li>• Revisión teórica documental</li> </ul>	Teoría
Fase descriptiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construcción de los instrumentos</li> <li>• Recolección de información</li> <li>• Sistematización Información</li> <li>• Categorización de la información</li> </ul>	Entrevista individual Revisión Documental Observación participante
Fase de análisis e interpretación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis e interpretación a la luz de la teoría de las narraciones orales y revisiones bibliográficas de las categorías</li> </ul>	Entrevista individual Revisión Documental Observación participante Referente teórico
Fase de construcción de sentido	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contrastación de los hallazgos de las fuentes orales y escritas</li> <li>• Descripción final de la unidad de análisis estudiada</li> </ul>	Análisis de entrevistas individuales Análisis de revisión documental Análisis de observación participante Referente teórico

## **5. Análisis y discusión de resultados de la práctica educativa**

La investigación acerca de los rasgos y características que aportan a la educación Inclusiva en la práctica educativa realizada en el contexto de la primera infancia ha permitido identificar tres categorías emergentes la primera se relaciona con las estrategias didácticas y dentro de esta se identificaron subcategorías como estrategias discursivas, actividades, apoyo y ayudas ajustadas, tendencias pedagógicas la segunda categoría que emerge es la interacción humana con subcategorías como valores y principios y actitudes; y finalmente surge la categoría de educación inclusiva con subcategorías como políticas, enfoque de la educación inclusiva.

A continuación, se presentan los hallazgos obtenidos a partir de la observación participante, entrevista semiestructurada y análisis documental, de las diferentes categorías objeto de estudio, teniendo en cuenta que en la presentación de evidencias P equivale a los discursos de la profesora y N a los discursos de los niños o niñas (los cuales estarán identificados con números) y E entrevistador a la persona que realizó la entrevista.

### **5.1. Categoría Estrategias Didácticas**

Con relación a las estrategias didácticas existen dos formas de estrategias: Una de ellas son las estrategias de enseñanza: consideradas como procedimientos empleados por el profesor para hacer posibles el aprendizaje del estudiante. Incluyen operaciones físicas y mentales para facilitar la confrontación del sujeto que aprende con el objeto de conocimiento. Y la segunda relacionada con las estrategias de aprendizaje que se conciben como: procedimientos mentales que en una secuencia de operaciones cognoscitivas y procedimentales el estudiante desarrolla para procesar la información y aprenderla significativamente (Ferreiro 2004,).

En este proceso de enseñanza y aprendizaje juegan un papel primordial el rol que cumple el docente y el rol de los estudiantes, donde el principal mediador de interacción y construcción de conocimientos es el lenguaje, toda vez que “mediante el uso del lenguaje las personas podemos representar nuestros propios conocimientos y dar sentido a nuestras experiencias y nuestra actividad, y al mismo tiempo compartir esos conocimientos y experiencias con otros” (Onrubia, 2001, p.31). Así el lenguaje se constituye en el instrumento para la construcción del conocimiento, el cual el docente utiliza a través de diversas estrategias discursivas. A continuación, se presenta su análisis.

### **5.1.1 Subcategoría estrategias discursivas.**

Las estrategias discursivas ponen en evidencia la manera como la docente crea situaciones de comunicación para la construcción de significados compartidos, permitiendo así que se construyan los saberes en la interacción entre los niños y niñas y con la docente. En cada una de las observaciones de la práctica pedagógica, objeto de estudio, se evidencia en esta categoría la dimensión de preguntas y respuestas, las cuales inicialmente son orientadas hacia la indagación de los conocimientos previos de los estudiantes, acerca de lo que se va enseñar, un momento decisivo en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Al respecto Díaz (1989) expone que el aprendizaje no es una simple asimilación pasiva de información literal, el sujeto la transforma, estructura e interioriza, para lo cual los materiales de estudio y la información exterior se interrelacionan e interactúan con los esquemas de conocimientos previos y las características personales del aprendiz. Un ejemplo de ello se evidencia en las voces de docente y estudiantes: “-P: niños *¿Qué es para ustedes la recreación?*

*N1: “Jugar”. N2: “Jugar Futbol”-P: ¿Qué pasa cuando jugamos o hacemos deporte? - N1: Nos divertimos, compartimos. N2: Nos ponemos el uniforme.*

En otra sesión de clase se plantean preguntas que permite conocer que saben los estudiantes, como: “-P: ¿Quién será el señor de la imagen? ¿Cómo se llamará el señor de la imagen? En el televisor ustedes ¿Qué programas ven? N17: “Mi mamá me coloca Discovery Channel”, N2: “Mi abuelo ve las noticias”.

Así mismo, en la práctica pedagógica estudiada, la docente propone preguntas acompañadas de imágenes con el objetivo de construir significados sobre el tema objeto de enseñanza, para lo cual a partir de las respuestas de los niños y niñas la docente responde para que los que no están escuchando se involucren en la búsqueda de la respuesta, usa las aportaciones de los niños y niñas para su propio discurso y comparando las experiencias que se dan en el aula, promoviendo la construcción de significados de manera compartida por todos y permita el desarrollo de la actividad, al respecto Carrillo y Villuendas (2007), citando a Coll y Edward (1996), Edward y Mercer (1988) y Cros (2002) señalan unas pautas discursivas que ayudan al docente la construcción del conocimiento; ejemplo de ello se manifiesta en el siguiente dialogo: *-P: ¿Qué es esto?(enseñando una imagen) -N1: Una flor, con el palo -P: una flor con una rama ¡muy bien! ¿Pero dónde están mostrando la flor? -N1: Es un televisor y yo tengo dos. P: vea niños su compañero dice que tiene dos televisores.*

Esto además lleva a la estrategia de participación contingente que según Carrillo y Villuendas (2007), es donde el docente complementa, interpreta y evalúa la respuesta, permitiendo que entre ellos hablen y se llegue a un consenso de un concepto en común, partiendo de las experiencias de los niños y niñas en su cotidianidad; involucrando también la explicación que se convierte en una herramienta importante para el docente para la reelaboración del discurso y que

esté sea comprendido, usando el parafraseo en las aportaciones de los niños y niñas, formulación de otras preguntas o colocar en duda lo que responden, para aclarar lo que se está hablando. Esto hace referencia a lo que señala Coll (1995), “Dialogo elicitivo, estructura del dialogo que se compone de tres momentos. Elicitacion (el docente interroga), Información (los estudiantes dan la respuesta) y aceptación (el docente evalúa)” (p.80).

En lo que tiene que ver con la participación contingente, se manifiesta en el siguiente dialogo:

*N2: Profe, sudamos cuando jugamos a eso que es saludar (hace la mímica del tennis). -P: ¡!ahh! escuchen lo que dice N1. -P: N2 Explíqueme a N1 como se llama el juego que ella está mostrando. -P: ¿Cómo es N1? N2: Se llama tennis. -P: N1: Escuche a su amigo que le está explicando. - P: Hace silencio y escucha a los niños que están hablando del tennis, pero desde otro significado (zapatos) hablando además de cómo se visten para ir al fútbol, - P: Bueno niños entonces aclaremos los tipos de tennis y cuál de esos nos hace mover el corazón y sudar.*

Y en relación a la explicación, es cuando la docente pregunta: *P: ¡Bueno: ¿Entonces que es para usted el Deporte?,: N2: Ahhh es cuando uno suda, - P: ahh cuando una suda muy bien! - N3: cuando jugamos en la Tablet? -P: ¿cuándo usted juega en la Tablet suda? O ¿se le mueve rápido el corazón? A ver ¡muéstreme como juegan? - N3: Noooo uno no suda, -P: Ahhh mire lo que dice el compañero no suda, entonces ¿eso es hacer ejercicio?*

A partir de la subcategoría presentada, Coll (2004) expone que la construcción de significados compartidos remite a las formas en que profesores y estudiantes hacen públicas, contrastan, negocian y modifican, a través del lenguaje, las representaciones que tienen sobre los contenidos y tareas escolares.

Para ello es necesario que el docente promueva la construcción de marcos de referencia compartidos a través de la utilización de estrategias discursivas tales como: la obtención del conocimiento relevante de los estudiantes, a través de preguntas o pistas; describir las experiencias compartidas en el aula, mediante recapitulaciones literales o reconstructivas o recurriendo a elementos del contexto; responder a lo que dicen los estudiantes por medio de confirmación o rechazo de la información, repeticiones o reformulación de sus aportes. Estos aspectos son tenidos en cuenta en la interacción que tiene la docente con sus estudiantes.

De acuerdo a las evidencias señaladas en las estrategias discursivas la docente utiliza de manera constante las preguntas para guiar a los estudiantes a la construcción del conocimiento, validando o reforzando algunos conceptos, traspasa la responsabilidad hacia un niño que conoce sobre el tema para que le explique a su compañero, además utiliza situaciones cotidianas para que sea significativo, evidenciando de esta manera como se adopta el modelo constructivista que está dispuesto en el proyecto educativo comunitario; este modelo señala que la orientación constructivista y sociocultural, el aprendizaje se analiza en el marco de la interacción interactiva entre profesor, estudiante y contenidos, los cuales conforman el triángulo interactivo (Coll, 2001).

Con base en los párrafos anteriores se evidencia como la formulación de preguntas es la herramienta que privilegia la docente para hablar sobre un tema y al momento de obtener la respuesta por parte de los niños y niñas se afirma lo que dice, o se hace uso de la negación de otro compañero para confrontar la respuesta y encontrar una definición que sea compartida partiendo de las experiencias vividas, a la luz de la educación inclusiva la docente reconoce y valora los aportes de los estudiantes permitiendo que participen principio de la educación inclusiva planteados por Arnaiz (1996).

### 5.1.2 Subcategoría Actividades.

La segunda subcategoría hace referencia a las actividades, las cuales Zabala (2000) define como una unidad básica del proceso de enseñanza y aprendizaje, cuyas diversas variables presentan estabilidad y diferenciación: unas relaciones interactivas profesor /alumnos, y alumnos /alumnos, una organización grupal, unos contenidos de aprendizaje, unos recursos didácticos, una distribución del tiempo y el espacio, un criterio evaluador; y todo esto en torno a unas intenciones educativas más o menos explícitas.

Cada una de las sesiones planteadas por la docente evidencia una planeación que refleja los objetivos y la forma cómo quiere llevar a cabo su proceso de enseñanza y aprendizaje; iniciando por los conocimientos previos, para luego profundizar sobre el tema, y ejecutar lo que en el Proyecto Comunitario se denomina el momento de “El crear”, este paso lo denomina Coll (1995) Segmentos y los diferencia en tres momentos, algunos de los detectados son:

El primer segmento es de aportación de información: Presentan los siguientes patrones de actuación por parte del maestro: explicar, seguir actividades, dar consignas, proponer acciones a realizar, seguir y comprender las propuestas de los alumnos, dar órdenes, realizarlas, ejemplificar, preguntar y verificar. Un ejemplo de ello es cuando la docente dice: P: *“Buenos días niños, hoy vamos a trabajar los derechos del autor, nos hacemos en círculo para empezar”*, *“Bueno niños recuerden quien reparte las hojas hoy, es el que tenga el botón, ya que, este nos indica quien va a ayudar”*.

En este segmento de aportaciones se confirma con la entrevista cuando se hace la siguiente pregunta: P: ¿cómo la docente da la clase? N1: *“La profesora separa al frente y empieza a hablar y hace preguntas”*.

El segundo segmento es de práctica: En ellos la actuación de los alumnos consiste en iniciar y/o seguir los intercambios de instrucciones con parejas o con el profesor. Aquí la actuación del maestro consiste en responder a preguntas y hacerlas. Esto se evidencia más desde la docente que es la que fórmula las preguntas ejemplo de esto es: *“P: niños y niñas ¿cuándo ustedes ven un libro sabe quién los escribió? P: ¿Qué tareas hicimos ayer? N5 (sin tener respuesta), P: ¿De qué color?, ¿Qué tareas hicimos ayer?”* no se evidencia que los niños formulen preguntas y las que formula hacen referencia a la “tarea” y los deberes que deben de cumplir muestra de esto es: *N2: ¿Profe yo reparto las tareas?, N10: ¿Profe, cierto que es Calliu? N8: ¿profe puedo leer ese libro? –P: Si pero espere que él termine de leer.*

Y el tercer segmento es de ejecución de rutinas: En ellos los alumnos aportan información, siguen las instrucciones, realizan las rutinas solicitadas. Aquí el maestro da respuestas, inicia o sigue intercambios de apoyo con los alumnos, evidencia de este segmento se da en las siguientes rutinas:

Llamado a lista, la docente tiene en cuenta el estado emocional o físico, no solo desde el rol de docente sino desde el rol de compañeros, haciendo énfasis en el compañero que está mal y hace que los otros se interesen por él, al respecto Coll (1995) señala que el ambiente emocional y de confianza se da a partir del “Contacto visual, corporal, proxémica y el uso del lenguaje verbal afectivo.” Esto se ratifica en el siguiente diálogo: *“P: Hola N2 ¿Cómo está? (Le da un beso en la mejilla), -N2: Bien, -P: Me alegra, recuerde donde se coloca los bolsos, quítese el saco y lo guarda de una vez para que no se pierda - N2: “Bueno.” P: “¡Buenos Días! Se sientan bien y hacemos el cuadrado para llamar a lista por favor. (La docente llama a lista). -P: ¿Cómo amanecieron Hoy? –N9: ¡Mal!, -P: Miren, escuchen a N9 ¿Por qué amaneció mal? –N9: ¡Porque me duele acá!”*



Otro aspecto de rutina en el llamado a lista y que se confirma con la entrevista es cuando: E: *¿qué hace la profesora cuando usted o un compañero faltan mucho a clase?: N1: “La profesora anota, nosotros le vamos diciendo quien falta y lo anota en el cuaderno que ella tiene, o llama a la mamá para saber porque no vino y la otra profe guarda unas hojas que traemos cuando no venimos.”*

Así mismo se aprovecha este espacio para apoyar algunos niños con dificultades de lenguaje (niño con discapacidad) donde sus compañeros desean ayudarlo pero la docente les indica de manera verbal que todos tiene diferentes formas de aprender y que aunque él no se exprese verbalmente P: “él sabe y nos puede decir de otra forma”, uno de esos momentos de rutina se rescata en la siguiente evidencia:

*-P: “Hoy va a llamar a lista, todos van hacer silencio, -P: N1, N2, N3, N4.. N11: Señala o dice ¡no! -P: ¡N15!. Los niños dicen: ¡Allá! ¡Allá!, -P: ¡No le digan deje que N11 sabe! Además, él debe ir aprendiendo hablar como ustedes. -P: N16!, N11: Mira por todo el circulo y señala y afirma con su cabeza: -P: N11 diga: ¡allá! ¡aaaallla! N10 (intenta decir allà) -Profe: ¡N17!, N2: ¡Allá!, -P: N11 y N12: ¡Que no le digan que él sabe!.*

En el anterior apartado se refleja como todos desean ayudar al niño con discapacidad y como otros compañeros y la misma docente les recuerda que él lo puede hacer. Esto a la luz de la práctica inclusiva refleja como la docente recalca de manera constante que aunque tiene dificultades él lo puede hacer, reconociendo sus potencialidades; esto según Díaz y Hernández, (2002, citando a Coll y cols., 1993; Wilson 1992) “evidencia la calidad de un proyecto curricular que tiene en cuenta el reconocimiento de las dificultades y necesidades de los estudiantes” (p.7 )

Una escuela de calidad será aquella que sea capaz de atender a la diversidad de individuos que aprenden, y que ofrece una enseñanza adaptada y rica, promotora del desarrollo [...] prestar atención a la potenciación del desarrollo integral de las niñas y los niños con discapacidad, teniendo en cuenta que sus pares son actores fundamentales en la promoción de aprendizajes y en el avance de su desarrollo” (MEN, Doc. 20. 2014, p. 57).

Desde la práctica docente es importante privilegiar los ambientes cotidianos que favorecen en los niños y las niñas el despliegue de sus capacidades y debe evitar aquellos ambientes que les sean artificiales, ajenos y poco significativos (MEN, Guia 35, 2009) para esto la docente realiza la siguiente acción:

Al momento de iniciar la clase la docente hace un repaso de los amigos que no vinieron el día de anterior, permitiendo que un compañero les cuente lo que se hizo para luego empezar con que se va a trabajar, ejemplo de esto es: “*P: Buenos días: ¿Quién no vino ayer? (Los niños empiezan a decir los nombres). - P: ¡A ver! ¿Quién le va a contar la tarea que hicimos ayer a los que no vinieron?*”. Se permite en este espacio la participación de los niños y niñas y sobre todo reconocer al compañero, principio fundamental de la educación inclusiva, así la participación “se visualiza como experiencias compartidas y negociaciones que resultan de la interacción social al interior de una comunidad que tiene un objetivo común”. (Ainscow, 2004, p.23).

En el momento de la docente iniciar el proceso de enseñanza y aprendizaje usa como estrategia la instrucción, organizando de cierta manera como se deben ir desarrollando las actividades, permitiendo que formulen preguntas cuando tiene dudas, muestra de estos es cuando dice: -*P: “Bueno colocaré las mesas y se van a ir sentando donde están sus nombres”* Otro momento observado es: -*P: ¡Bueno! Voy a pasar la ficha, la van a ver primero y hablar con su*

*compañero que ejercicio está haciendo el niño en la imagen y luego la vamos a pintar con colores.*

Los niños y niñas preguntan a la docente sobre lo que tiene que hacer, ejemplo de estos es:  
*“N1 ¿qué hay que hacer profesora?; P: Cuando tenga la ficha, la van a ver primero y hablar con su compañero que ejercicio está haciendo el niño de la imagen, luego la vamos a pintar con colores, lo pueden pintar como quieran”*,

En este proceso de enseñanza y aprendizaje no se evidencia por parte de docente el rendimiento y la meta que espera de todo el grupo, para lograr un trabajo en equipo como lo señala en trabajo cooperativo propuesto por Johnson (1994) sin embargo existe en el trabajo cooperativo un elemento importante y es la interdependencia positiva que hace referencia a que “los objetivos tienen el efecto de unir a los miembros del grupo en torno a un objetivo en común; les da una razón concreta para actuar” (p.33).

Las actividades planteadas por la docente permite aprender a compartir el espacio (mesa), los colores, ayudar a su compañero a terminar un trabajo, a sacar punta, a untar el colbón y a recortar, esta interdependencia se da entre grupos (Johnson, 1994) y se refleja cuando: -P: *Recuerden que deben compartir los colores porque son amigos y no hay colores para todos, si en su mesa no hay color pídelo a otra mesa*”, “N13: Profe: puedo ayudar al N11.

Además, en cada grupo de trabajo surgen diferentes situaciones de conflicto que entre ellos buscan la solución por medio del dialogo explicando cómo debe de trabajar en grupo, N16: “*Ahh recuerde que debe compartir los colores*”, al niño no atender a su grupo de trabajo ellos recurren a la docente: N16 “*Mire profe, a N9*”, la docente se acerca y habla con él, pero al ver que su comportamiento no cambia, se coloca a trabajar en una mesa aparte y de esta manera atiende por

momentos muy cortos al trabajo que se le solicita, necesitando el apoyo de la auxiliar para terminarlo.

La situación anterior evidencia acciones por parte de la docente para que el niño reflexione sobre su actuar como es al dialogar y buscar apoyo de la auxiliar pedagógica, sin embargo, falta profundizar más el tema de la evaluación, ya que, la situación no se reduce a un solo miembro, sino, al grupo de trabajo, además, desde las acciones del docente se hace necesario evaluar si las estrategias y conformación de los grupos están respondiendo a esa interdependencia, Iborra e Izquierdo (2010) señala que “la evaluación debe permitir a los alumnos analizar su propio aprendizaje y la contribución que han aportado a las actividades realizadas, bajo una atmósfera positiva, elogiando los logros y señalando los aspectos que pueden mejorarse en actividades futuras” (p.236).

Por otra parte, se evidencia que la interdependencia de roles a través de la estrategia de liderazgo para las funciones dentro del aula, permite reconocer las potencialidades, aumentar la autoestima, promoviendo la autonomía de cada uno (botones que los señala como líder para el día), Arnaiz (1996) expresa que uno de los roles del profesorado es cuando facilitan a los estudiantes destrezas sociales a la vez que participan y se relacionan entre ellos, desarrollando relaciones de amistad. Muestra de ello es cuando: N2: “*Recuerde amiguito que yo tengo el botón*”, pero hay otros momentos donde estos niños dejan que los compañeros también se involucren en ese rol sin perder su función dentro del día.

Para terminar, se hablará de la evaluación como parte de las actividades en el grupo, los hallazgos encontrados son: Durante la clase la docente pasa por cada mesa observando y les dice: -P: “¡Muy Bien!”, “*Eso así*”, o cuando un compañero no desea trabajar P: *¿Qué le pasa? ¿Por qué no quiere hacer la tarea?* (La docente escucha y toma una decisión frente a la respuesta del

niño o niña); *P: ¿a ver, porque no ha terminado?* Y de manera general se les recuerda *P: ¿Primero hacen la tarea y luego pueden jugar?*”

La anterior, en relación a la evaluación valora desde lo individual el trabajo realizado por el niño, mientras van realizando las actividades y dependiendo de las situaciones que se van presentando, pero no se evalúa entre pares como lo propone el trabajo cooperativo sino, que lo hace de manera general desde el contenido al final del día con preguntas tales como: *-P: ¿Qué hicimos hoy?*, *P: ¿Qué día estamos celebrando hoy y porque?*, y al momento de preguntar y después de una pausa sin manifestaciones algún integrante del grupo responde, se le hace énfasis para que comparta su expresión *P: ¡Eso! escuchen al compañero!*, *P: ¿Si les gusto lo que hicimos hoy o no?*

Desde las voz de los niños entrevistados el tema de la evaluación no emerge, en la práctica docente se evidencia los principios de inclusión: participación y aprendizaje de todos, por medio de estrategias y ambientes ricos que faciliten el aprendizaje de todos, sin embargo, cuando se llega al tema de la evaluación por parte de la docente, nubla los esfuerzos por una educación inclusiva, ya que, ésta se basa en la escala cualitativa del desarrollo, que evalúa desde unas etapas de desarrollo, la profesora Casanova (2011) señala que:

aun en los casos en que se haya modificado la metodología y se estén tomando en cuenta algunas diferencias de los estudiantes, un examen puntual, único, igual para todos, lo que promueve es la homogeneidad, ya que en base a un mismo nivel preestablecido se va a juzgar la valía del conjunto de la población escolar. Una evaluación que parte de que todos los alumnos son iguales (es lo que se sobreentiende

fácilmente cuando se evalúa del mismo modo a todos), nunca favorecerá la atención a la diversidad ni estimulará la educación inclusiva (p. 82).

De acuerdo a los hallazgos encontrados en la subcategoría de actividades, se logra observar desde el rol docente un carácter instruccional que permite un orden para lograr el objetivo alejándose un poco de una educación inclusiva, sin embargo, Giné (2001) señala que

la inclusión no puede reducirse a una mera cuestión curricular, organizativa o metodológica; la inclusión es más que todo eso, es una manera distinta de entender la educación y, si se quiere, la vida misma y la sociedad; se trata más bien de una filosofía, de unos valores (p.4),

valores que se construyen respetando, aceptando las capacidades y ritmos de aprendizaje de sus compañeros todo esto mediado por el docente que guía y muestra la importancia que todos participen en igualdad de oportunidades en cada una de las actividades propuestas.

Partiendo del párrafo anterior, estas actividades son planteadas bajo los principios de que todos tienen capacidades, habilidades y experiencias diferentes que se enriquecen con los apoyos y ayudas ajustadas, los cuales se ampliarán en el siguiente apartado.

### **5.1.3 Subcategoría Apoyos y ayudas ajustadas.**

Otra subcategoría dentro de las estrategias didácticas hace referencia a los apoyos y ayudas ajustadas que le brinda toda la comunidad educativa a los niños y niñas vinculados al proceso de atención. Arroyave (2010), define estos apoyos como: “todas las actividades conjuntas que aumentan la capacidad de una Institución Educativa para dar respuesta a la diversidad del

alumnado” (p.1), en este aspecto la docente le brinda apoyo de manera específica a dos estudiantes en relación con las fichas de trabajo, y en los juegos que todos logren participar, Onrubia y Coll (1999) exponen al respecto:

...con los apoyos, soportes o instrumentos de ayuda estamos pensado en todos y cada uno de los diferentes niveles que supone la actuación docente, desde la intervención directa con un alumno o un grupo de alumnos hasta la organización global de la situación en sus aspectos de horario, elección de espacios, organización y estructura de la clase o agrupamiento de los alumnos, pasando por todos los niveles intermedios (elección y ordenación de contenidos, elección de actividades, presentación de estas consignas, tipos de material de apoyo que se emplean, recursos adicionales...(p. 5).

Maldonado, señala que estas ayudas “incrementar la capacidad de comprensión y actuación autónoma por parte del alumno” (p.29), en este aspecto se evidencia como la docente al momento de pasar las fichas de trabajo 2 de 26 son diferentes N2: *profe ¿Por qué la tarea de ellos es más grande? P: Porque él no sabe coger todavía bien el color por el problema en sus manos y el otro porque no se concentra en los dibujos pequeños y solo los raya, pero él va a ir aprendiendo*. Sin embargo, los apoyos no se dan solo desde la parte de las fichas de trabajo, también se modifica algunos juegos permitiendo la participación y cuando no se puede por requerir de carrera o salto la docente carga al estudiante con discapacidad y permite que se mueva y se sienta participe del juego y luego lo sienta en el suelo para que observe a los compañeros.

En la entrevista como medio de obtención de información la siguiente pregunta logra captar en ellos que es “ayudar”, E: *¿qué hace su profesora cuando usted o un compañero tiene dificultades? N5: lo llevamos a enfermería para la fiebre o si esta aporreado, y luego la*

*profesora llama para vengan por él sí tiene fiebre, otra respuesta es: N2: Deja que le ayudemos al amigo, o ella le muestra cómo es.*

Es importante resaltar que el apoyo no se reduce solo a lo instrumental, sino a las múltiples formas como la docente logra involucrar a todos los actores por medio de las diferentes situaciones que se dan en el aula y una manera de lograrlo es por medio del trabajo cooperativo.

La docente frente a una situación de exclusión porque un compañero no acata la norma en el juego y es reiterativo en su comportamiento, se convierte en mediadora y habla con los compañeros: P: *“miren si no dejan jugar al niño él les va a dañar el juego, involúcrelo y explique las reglas del juego, Niños: Ahh pero no ve que le explicamos y no hace caso P: “N9, escuche a los compañeros y vera que podrá jugar con ellos (la docente juega y luego se retira)”*.

Esta acción que realiza la docente es pertinente desde la mirada del trabajo cooperativo, Borrás y Gómez (2010) retomando a Johnson y Johnson y Holubec; expresan que, “es el docente el que supervisa el proceso e interviene para proporcionar apoyos a la tarea y/o mejorar las relaciones entre los componentes del grupo” (p.56), sin embargo, aunque la docente se convierte en una mediadora y hace explícita la situación, no logra que jueguen con él.

En la subcategoría de apoyos y ayudas ajustadas se reconoce que la participación conjunta puede lograr cambios positivos, al respecto, Rogoff (1993) propone que la participación guiada busca desarrollar el pensamiento del niño en la medida que interactúa con otros, comparte intereses y objetivos con personas de su mismo nivel o más hábiles siendo estimulado a indagar y mejorar a través de la resolución de problemas, construyendo nuevos significados, donde se tiene en cuenta las vivencias culturales, espacios de confrontación y respeto por la palabra del



otro, valorando las maneras como cada uno puede expresarse y la capacidad para hacerlo, todo esto guiado por el rol del docente.

Reconociendo que esta subcategoría de apoyos y ayudas es un pilar importante en el proceso de enseñanza aprendizaje, también se hace necesario hablar sobre la tendencia pedagógica que ubica el quehacer pedagógico con un propósito y que se ampliará en el siguiente apartado.

#### **5.1.4 Tendencia pedagógica.**

“Una tendencia pedagógica expresa concepciones y acciones, más o menos sistematizadas que constituyen distintas alternativas y propuestas de organización del proceso de enseñanza y aprendizaje en relación con sus actores, modo de realización y de evaluación” (Flórez, 1994, p.2) y se concreta en la práctica de aula, donde el docente hace que el proceso de enseñanza resulte más efectivo y, por ende, facilitan el proceso de aprendizaje.

El hogar infantil comunitario Cecilia caballero de López asume los proyectos educativos comunitario (PEC) como el eje que guía las prácticas educativas, Perrilla y Rodríguez (2010) señalan que los proyectos

son estrategia didáctica en la medida que fortalece el proceso enseñanza-aprendizaje y busca hacer de la relación maestro- alumno, una relación dinámica entre sujetos activos en el que se construye conocimientos a través de las experiencias vividas y su expresión (p. 8),

haciéndose evidente en el proyecto del mes titulado: Los niños y niñas tienen derechos y deberes”.

Estos proyectos se caracterizan por ser flexibles y responder a las necesidades e intereses individuales de sus actores, por medio de estrategias como tutorías entre iguales, Durán y Vidal

(2004) señalan que es un método de aprendizaje cooperativo, basado en la creación de parejas, con un objetivo común y compartido que se logra a través de un marco de relación planificada por el profesor (pag:2)”; ejemplo de ello es cuando: *“Recuerde N9, N13 y N16 se hacen con N11 para que le colaboren y le expliquen”*.

Además usa un modelamiento metacognitivo (Johnson y Johnson, 1992) , que permite describir la manera como se va a desarrollar la práctica de aula, la priorización de actividades por hacer, organización del lugar y elementos de trabajo, esto se hace evidente cuando la docente empieza la clase diciendo P: *“ Niños hoy vamos a trabajar la recreación, en la mañana haremos el trabajo en la cancha y cuando regresemos al salón hablaremos de cómo les pareció el ejercicio de hoy y la importancia de hacer ejercicio para nuestro cuerpo, y aunque N11 no pueda caminar, yo lo ayudaré y en las carreras alguien lo empuja en la silla de ruedas ”*.

Por otra parte, se tiene en cuenta en la práctica educativa aspectos como la zona de desarrollo próximo propuesto por Vygotsky (1978), el cual señala que

... no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz, (p.116).

donde las acciones por parte del docente están encaminadas en preparar para la vida, Ortiz (2012), lo considera como un proceso social, preparando al niño para que viva en su sociedad; haciendo evidente en la práctica, en la entrevista y en los documentos institucionales, donde algunas acciones fomentan la exclusión, a continuación, se presentarán las evidencias:

Pacto de convivencia:

*El docente se compromete a:*

- Con su ejemplo de vida, basado en valores como el respeto, la tolerancia y el autocontrol, formará niños y niñas con un mayor sentido de responsabilidad
- Promover pautas de convivencia que garanticen siempre mutuo respeto y cordialidad

En la práctica docente:

*“P: ¿Qué pena N9! ¿Ya termino su trabajo? N9: ¡No!, pero a mí me gusta ayudar al N11, P: entonces como quieres ayudar al N11 si no has terminado tu tarea, ¿Cómo le vas a explicar?, usted también lo puede ayudar, pero esta con N14 que también le puede explicar a usted, además primero es su trabajo y luego puede ir ayudar a N11.*

Otro momento es: *P: Recuerde N9 debe aprender a compartir los colores y hacer las tareas con ellos, mira que ya el otro año vas para la escuela y vas a tener más amigos y diferentes.*

Entrevista:

*E: N5: ¿Su profesora como resuelve los problemas?, N5: Habla con nosotros y si no hacemos caso nos lleva a otro salón.*

Por otra parte esta investigación ha identificado que los proyectos de aula siguen siendo una estrategia flexible que logra responder a las necesidades del grupo, García-Vera (2012), expone que

los discursos que sustentan el enfoque de proyectos en la escuela, se enfocan hacia la premisa de construir el vínculo escuela-vida o escuela-comunidad, de tal forma que la escuela enseñe para la vida, toda vez que la escuela —como el saber— es parte de la vida misma y es un espacio institucional con sus propias limitaciones y posibilidades, las que le impone la adquisición y el desarrollo de una cultura escolar, a la cual nadie llega desprovisto de experiencias, de saberes, de intereses y necesidades (p.703-704).

Sin embargo, queda un vacío en la manera de evaluar ya que, desde los proyectos de aula se plantean que la evaluación del aprendizaje debe ser pensada desde la autoevaluación, la evaluación y la heteroevaluación, considerando aspectos como: logros, habilidades, competencias, cumplimiento de compromisos, conocimientos nuevos con sus grados de dominio en relación con los previos; tanto por parte de los estudiantes como del profesor, de manera que ésta se constituya en fuente de enseñanza y aprendizaje en nuevos procesos (Jolibert 1998).

Como se ha dicho a lo largo de este apartado los proyectos de aulas siguen siendo una estrategia de aprendizajes significativos que privilegia la interacción entre pares y el docente, a la luz de la educación inclusiva Arnaiz,(1996) asume que la “convivencia y el aprendizaje en grupo es la mejor forma de beneficiar a todos, no sólo a los niños etiquetados como diferentes” (p.67), sin embargo, se encuentran rupturas en las formas de actuar frente situación específicas que se dan en la interacción, interacciones que serán ampliadas en la siguiente categoría.

## **5.2 Categoría Interacción humana**

La categoría de interacción humana repercute en los procesos de enseñanza y aprendizaje, haciendo énfasis en la manera como se construyen valores y actitudes frente al otro, donde es importante las relaciones que se establecen entre los niños/niñas y docente y entre ellos mismos (Zabala, 2008); dicha interacción favorece el proceso de aprendizaje de todo el alumnado, al respecto Pérez (2007) citando a (Fullan, Nieto) expone que promueve relaciones positivas entre los miembros del grupo y permite desarrollar procedimientos orientados hacia el éxito escolar.

Referente a la práctica docente, se reconoce el papel que debe asumir el docente para mediar situaciones de conflicto y reflexionar sobre el actuar, así como para brindar apoyo emocional frente a diferentes situaciones en las que llega el niño y la niña al hogar infantil, y a la vez para la

creación de normas y valores que permitan una buena convivencia. Los hallazgos encontrados en esta categoría se presentan en dos subcategorías: las actitudes y los valores que se crean en la interacción dentro del grupo, los cuales se describen a continuación.

### **5.2.1 Actitudes.**

Sabates y Capdevila (2010) plantean que la actitud “es una tendencia a actuar de una manera determinada que se expresa en la evaluación a favor o en contra hacia un objeto y que está condicionada por la incidencia de los elementos cognitivos, afectivos y conductuales” (p. 1286). A continuación, se presentarán diferentes actitudes que se dan en la interacción con el otro y con la docente, donde el lenguaje se convierte en un mediador de las múltiples culturas que se encuentran en un aula de clase.

Uno de los hallazgos de la práctica se observa en el momento de iniciar la clase cuando la profesora expresa: *P: ¡Silencio!, que estoy hablando. P: ¡si se quieren hacer con sus amigos me colocan cuidado por favor o sino me va a tocar cambiarlos de puesto!; P: A ustedes cuando les pasa algo ¿Yo los escucho, les pongo atención?, (en coro responden: ¡Si!) P: ¡Ahh! Bueno. Entonces por favor escuchen lo que estoy explicando.*

El anterior hallazgo muestra la actitud de la docente al no sentirse escuchada, llevándolos a reflexionar sobre su actuar y coloca ejemplos de situaciones concretas, Bruner (1997) señala que: “una cultura es la oportunidad para negociar y renegociar los significados y explicar la acción, como un conjunto de reglas o especificaciones para la acción” (p.78). A partir de la actuación de los estudiantes, la docente explica la acción de no escucha y a partir de ella propone una norma en relación con el cambio de puesto.

En otro espacio pedagógico como es el juego donde la actitud que toma la docente frente a la discapacidad del N11 resaltando sus capacidades y ubicándolo en las mismas condiciones de sus compañeros, nos traslada a unos de los principios de la educación inclusiva, el de participación y reconocimiento del otro, actitud que repercute en la mirada que pueden tener sus compañeros sobre la aceptación y apoyo hacia él. Esto se puede evidenciar en la siguiente situación: *P:*

*¡Bueno!, el juego de hoy es de arrastrar y soplar ya que, esa actividad la puede realizar el N11 y ustedes también. N7: ¡profe yo lo hago con N10!, los demás niños alrededor gritan animando al niño que presenta dificultades motoras:*

Otro momento es: La P camina y observa que el N7 arrastra a N11 debajo de una mesa. La P pregunta: *¿Qué está haciendo N7? -N 16: ¡ahh! Profe ¡llevándolo a jugar carro!, -P: (sonríe), bueno Amor, pero por favor coloque cuidado con sus pies. (Sigue caminando). Él N 11: Mira la profe y le sonríe y la docente observa el juego.* Este hallazgo que además se relaciona con el principio de la solidaridad, logra evidenciar lo que el estudio realizado por Parra y Vallejo (2013), señala en relación con el objetivo que la educación inclusiva debe cumplir y es que las aulas se conviertan en un lugar de reconocimiento donde “niños, jóvenes y maestros se sientan seguros, confiados, respaldados, protegidos por sus compañeros y maestros” (p.128).

Para conocer más sobre las actitudes de la docente el entrevistador pregunta: *E ¿Crees que en tu grupo hay tratos diferentes N2: ¡No! La P nos trata igual, nos quiere mucho, pero si regaña mucho y mira ¡así! (realiza gesto con la cara) a N9 y a la N5. - E: y ¿Por qué los regaña? - N2: ¡Ahh! Porque no hacen caso y molesta mucho, y N9 se sale mucho del salón, molesta a los amigos y no hace las tareas. E: y la profesora ¿Qué hace? .- N2: Habla con ellos y les pregunta cómo se deben comportar y si les gustaría que así los tratarán.*

Este hallazgo refleja como la docente con su expresión corporal y verbal muestra enojo o desacuerdo frente a una situación que genera conflicto en el aula, a pesar de lo cual, expresa manifestaciones de cariño y afecto fomentando el diálogo y la reflexión sobre su actuar en pro de un buen clima de aula y promoviendo la participación de todos en el juego, teniendo en cuenta un trato equitativo para todos los niños y niñas.

Al respecto, el MEN (2008) expone que

las buenas relaciones permiten la construcción de espacios de convivencia basados en el respeto por sí mismos y por los otros, lo que posibilita el desarrollo de capacidades para reconocer y respetar las diferencias, comprender los puntos de vista de los demás, manejar los conflictos pacíficamente (p.23).

No obstante, al no evidenciarse un cambio en la actitud de la niña la docente acude a estrategias conductistas mediante un refuerzo para cambiar una actitud, como es el caso de sentarla en la silla aislándola de la actividad.

Lo anterior también se evidencia en las entrevistas, cuyo diálogo se presenta a continuación:

E: -¿Qué hace su profesora cuando alguno tiene dificultades académicas o con sus compañeros?, N20: *La profesora habla con ella, pero como N5 no hace caso la llevan a otro salón* acción que es respaldada desde el pacto de convivencia en su apartado regulaciones a las acciones de convivencia con los niños y niñas, el cual señala:

- *Comunicación asertiva: Confrontar de manera proactiva agresores y agredidos, mediante pautas de convivencia y ambientes de paz, reconocerles las fortalezas a ambas partes y encaminarlas a la construcción de una sana convivencia.*
- *Cada integrante asumirá las consecuencias de sus actos.*

- *Tiempo out: Silla de reflexión minutos por años cumplidos, habilitada en cada ambiente y erradicada cuando los integrantes logren máximo de armonía y ambiente de paz.*

Aunque la docente sigue una de las acciones establecida en el pacto de convivencia del hogar infantil, a la luz de la educación inclusiva, este actuar constituye un reflejo de la marginación y segregación que impide la participación del segregado en las actividades cotidianas. En este sentido, Arnaiz (2006) citando a Sapon-Shevin señala que, “sacar a niños que son identificados públicamente como diferentes hace más difícil promover la educación multicultural y una respuesta positiva ante las diferencias” (p.14).

El manual de convivencia según Murcia y Mazuera (2006) citando al MEN “es un dispositivo de aprendizaje fundamental para las instituciones, puesto que, a través de él, se construyen canales de comunicación, participación, respeto entre los integrantes de la comunidad educativa” (p.16) por tal motivo el pacto de convivencia del hogar infantil busca: *Promover acuerdos de convivencia, que generen bienestar en todos los miembros de la comunidad del Hogar Infantil Comunitario Cecilia Caballero de López*”. No obstante, vale la pena la discusión sobre algunas normas estipuladas en el pacto de convivencia que, más allá del asilamiento corto (dentro o fuera del aula), promuevan por parte del propio niño el reconocimiento del error y la reflexión de los comportamientos inadecuados y los que se esperan para la sana convivencia.

Después del análisis realizado con la observación, la entrevista y los documentos institucionales se logra interpretar que la actitud más relevante en la interacción humana dentro del grupo Prejardin C va orientada a generar espacios seguros, seres sociales, y que, esto se logra en gran medida por la actitud que asuma la docente, se podría decir que la docente enmarca su práctica de intervención pedagógica desde una perspectiva social, entendida desde



el boletín número 5 de Discapacidad en la primera infancia (2013)“como un conjunto de condiciones, generalmente creadas por el entorno, que dificultan o impiden la participación de las personas con capacidades diferentes en las diversas actividades de la vida social” (p.13).

Sin embargo, existen acciones que por parte de la docente que están sustentadas en el pacto de convivencia donde todavía prevalecen estímulos sancionatorios para cambiar o moldear las conductas, y entre ellas la menos apropiada: sacar al niño del salón. Sin embargo, hay que rescatar algunas consideraciones que fomenta el autocontrol y el trabajo de pares, desde las planeaciones de la docente se evidencia una evaluación frente a las dificultades que tuvo en el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje, las cuales serán insumos para posteriores planeaciones.

Los hallazgos encontrados en esta subcategoría muestran claramente como la situación de discapacidad no genera conflicto en el grupo, sino que son las interacciones de comportamientos inadecuados las que llevan a actitudes de rechazo, marginación y etiquetas por parte de los niños y niñas, y que a pesar de que la docente hace esfuerzos por superarlas, no lo logra de manera satisfactoria.

Si bien, la presente investigación se centra en la práctica de la docente, queda un aspecto importante de reflexión en relación a los apoyos para llegar a una educación inclusiva, Arroyave (2010) entiende que los apoyos no solo son

aquellos que se brindan directamente a los partícipes del proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que van más allá del aula, es decir son todas las actividades conjuntas que aumentan la capacidad de una Institución Educativa para dar respuesta a la diversidad del alumnado (p.1).

El siguiente apartado dará cuenta de los valores que emergieron y como aportan a una educación para todos.

### **5.2.2 Los valores.**

Zabala (2008) señala que la educación inclusiva tiene que ver con las relaciones pedagógicas donde cobra importancia lo afectivo, convirtiéndose en el vehículo para una buena comunicación entre docente y estudiante, ya que condiciona el grado de comunicación y los vínculos positivos que se establecen y que dan lugar a un determinado clima de convivencia, es decir estaría relacionado con la cultura del aula.

En relación con los documentos de planeación de clase de la profesora se evidencia como se fomentan valores de respeto hacia la palabra del otro, veamos: *“El trabajo de hoy será por grupos y usaremos la técnica de rasgado para decorar con papel silueta y periódico los medios de comunicación recordando que ellos tienen una función comunicativa y como siempre nos estamos comunicando es necesario hacer buen uso de la palabra y de la escucha como mediador e importante para crear diálogos con el otro. Daremos ejemplos que ocurren en el salón resaltando que es importante pedir la palabra y ser respetuoso con el otro.*

En anterior hallazgo según López (2012) señala que:

si todo el alumnado tiene la oportunidad de intercambiar sus experiencias, de intercambiar puntos de vista diferentes, realizando tareas de manera cooperativa y solidaria donde se establecen unas normas de convivencia se logra ir construyendo una comunidad de convivencia y aprendizaje (p.146).

De otra parte, en el pacto de convivencia se resalta valores tales como: Respeto, tolerancia, autocontrol, responsabilidad, liderazgo, crecer viviendo su libertad con responsabilidad evitando cualquier tipo de agresión o de violencia, compromiso del docente para difundir los ideales del hogar infantil con el fin de lograr resultados en la formación integral y humana de los niños y niñas.

A la luz de la educación inclusiva, los valores propuestos desde el pacto de convivencia responden a los principios de diversidad, solidaridad y equidad, reconociendo así, que “un valor es un principio normativo que preside y regula el comportamiento de las personas en cualquier momento y situación” (Bolívar, 1992, p.96), y que desde el rol de docente es pensar en los seres sociales que se están construyendo.

Otro hallazgo que se da en relación a los valores se da de manera específica con el niño con discapacidad, evidenciándose que no hay sobreprotección hacia él, que los compañeros comprenden sus diferencias y esto se hace evidente cuando en la entrevista los niños dicen: *N8: Nosotros sabemos que cuando estamos muy cerca al N11 él nos jala duro, pero no es por grosero si no porque él es así.* Además en las observaciones se evidencia como al momento de repartir el gel el *N21: se acerca al N11 lo mira y no sabe cómo aplicarle el gel, entonces el N6 Llega le coge las manos y le aplica el gel, y sigue repartiendo el gel a los que faltan.* Cuando es momento de pasar al comedor el *N 17* lo lleva y lo deja en el lugar y él se dirige a su puesto. Otro momento es cuando la profesora busca la colaboración de todo el grupo en el momento de comer: *P: Por favor van a comer solos, yo ayudo a N11 porque él no puede hacerlo, fomentando el valor de la comprensión y aceptación hacia el otro.*

Al respecto, Ferreira (2008), retomando a Mogna, expresa

... la discapacidad no es una condición a curar, a completar o reparar, es una construcción relacional entre la sociedad y un sujeto (individual o colectivo). La discapacidad toma cuerpo en un espacio situacional, dinámico e interactivo entre alguien con cierta particularidad y la comunidad que lo rodea (p.1).

En este contexto investigativo, este hallazgo permite evidenciar que tener en el grupo de primera infancia niños con discapacidad permite influir en lo cultural, en los valores que se gestan en la interacción con ellos y así cambiar estereotipos. En pocas palabras contribuir a una construcción social de aula, basada en valores de respeto y reconocimiento hacia el otro, de sus habilidades, sus necesidades y saberes. Además, se fomenta el liderazgo y la solidaridad, reflejada en la disponibilidad para ayudar al otro.

Al igual la atención que se brinda a la primera infancia desde el hogar infantil es integral, la educación inclusiva está íntimamente asociada al desarrollo integral de todos los niños y niñas, como afirma Tedesco (2004), el objetivo de vivir juntos constituye un objetivo de aprendizaje y un objetivo de política educativa, además se reconoce que es en la práctica educativa donde Giné y Dúran (2011, como se citó en Booth) señala que “La asunción de determinados valores que deben presidir las acciones que pudieran llevarse a cabo: respeto por las diferencias, valoración de cada uno de los alumnos, participación, equidad, metas valoradas, etc.” (p.155).

La educación inclusiva es pues, ante todo, una cuestión de valores y de actitudes, aunque deban concretarse sus implicaciones en la práctica, y esto se logra ver cuándo en un momento pedagógico el N9 al ver que el N11 no alcanza la tapa de pintura se la acerca, el N9 Sonríe y la profesora retroalimenta positivamente la actuación P: ¡muy bien N9! ¡mira que usted es un buen compañero!. Otro momento es cuando: P: Bueno niños por favor no le van a decir feo a la

*trabajo de sus compañeros, todos tiene habilidades diferentes*, expresiones que desde la docente, repercuten en los niños y niñas.

La categoría de interacción humana deja a la vista como el proceso hacia una educación para todos empieza por reconocer las diversidades que tiene en el aula, la manera de proceder de manera asertiva ante diferentes situaciones que vive el docente donde es importante su formación y el apoyo que recibe de su institución; así, la formación de docentes deberá ir orientada a la creación de un profesional que reflexiona sobre su práctica, en el seno de una organización educativa; que colabora activamente para mejorar su competencia y la del centro; y que actúa como un intelectual crítico y consciente de las dimensiones éticas de su profesión (Arnaiz, 2003).

Reconociendo que el cambio en los conceptos, actitudes contribuyen a una educación para todos, el siguiente apartado dará cuenta desde el contexto investigado cómo va el proceso hacia una educación inclusiva.

### **5.3 Categoría Educación inclusiva**

La última categoría emergente es la educación inclusiva donde autores como Arnaiz (1996), señala que es una actitud, un sistema de valores y creencias, no una acción ni un conjunto de acciones. Por otra parte, Ainscow (2012) la describe de la siguiente manera,

(...) a) la educación inclusiva se preocupa por todos los niños y jóvenes de la escuela; b) también hace hincapié en la presencia, la participación y los resultados escolares; c) la inclusión y exclusión se encuentran íntimamente ligadas, de tal manera que la inclusión supone la lucha activa contra la exclusión; la inclusión es un proceso que no tiene fin,

por lo tanto, una escuela inclusiva está en continuo movimiento y no ha alcanzado el estado de perfección. (p.24).

Esta categoría comprende dos subcategorías la primera son las políticas y la segunda son los enfoques de la educación Inclusiva los cuales tendrán desarrollo en los párrafos siguientes.

### **5.3.1 Políticas.**

Las políticas se sintetizan en “establecer mecanismos para hacer efectivos los derechos a la educación, la participación y la igualdad de oportunidades para todos los niños, niñas, jóvenes y adultos, independiente de sus características personales, socioeconómicas o culturales” (Vélez, 2008, p. 10).

Las evidencias que dan cuenta de las políticas construidas desde el hogar infantil se contemplan en la misión y principios, estas son:

- La misión:

“Somos una institución modelo de atención pública a la primera infancia que lideramos un proyecto pedagógico comunitario donde comprometemos a las familias de manera activa con el apoyo de un talento humano técnico y profesional a nivel local y regional se reconoce como líderes en la aplicación de estándares para la garantía de los derechos de los niños y niñas; priorizamos nuestra atención en la población más vulnerable sin excluir a la comunidad en general”.

- Principios pedagógicos de la Institución señalan:

- Basarnos en la actividad rectora de cada etapa de desarrollo, pues son ellas las que guían, y dan direccionalidad a la construcción de los procesos psicológicos y de los intereses propios de cada etapa.

- Partir del conocimiento y experiencias de cada niño, su familia y la comunidad en donde vive, lo cual nos aportan para comprender las repercusiones en el presente y poder construir un futuro.
- Impulsar la construcción de una vida en grupo infantil, para que los niños de acuerdo con su nivel de desarrollo, pero desde su primera edad, tengan vivencias propias de lo que significa pertenecer a un grupo

Partiendo de estos hallazgos, la misión refleja, lo que la política de estado de cero a siempre estipulo el 2 de agosto de 2016 con ley 1804 en el Artículo 3º: el reconocimiento de los derechos sin excepción, distinción o discriminación por motivo alguno; la protección especial de su libertad y dignidad humana y el interés superior del niño. A la luz de la educación inclusiva la misión al responder a la política de primera infancia, demuestra el inicio de una escuela para todos y el compromiso que asume con los niños y niñas, priorizando la atención a la población más vulnerable, sin excluir a otros niños que pueden acceder al servicio, Blanco (2008), señala que cuando se habla de inclusión “se aspira a hacer efectivo para toda la población el derecho a una educación de calidad, preocupándose especialmente de aquellos que, por diferentes causas, están excluidos o en riesgo de ser marginados” (p.7).

Al reconocerse el hogar infantil como líder en la aplicación de estándares para la garantía de los derechos de los niños y niñas, refleja el compromiso hacia una educación de calidad complementado con los principios pedagógicos que guían el quehacer docente, donde se resalta de manera constante la participación de toda la comunidad educativa, a la luz de la educación inclusiva la participación es uno de los principios que para Ainscow (2009) se refiere “a la calidad de sus experiencias mientras se encuentran en la escuela” y esto se ve reflejado en la práctica educativa, iniciando por los proyectos de aula, donde se plantean temas de su

cotidianidad contruidos de acuerdo a sus necesidades, intereses, acciones para responder a la diversidad del grupo, se tiene en cuenta sus voces, dejando a un lado la idea tradicional de que la docente es la que tiene el conocimiento y por último a las familias, esta participación se evidencia desde la planeación de la docente, practica de aula y la entrevista, a continuación se muestra los hallazgos:

- Planeaciones:

*Vamos a Jugar: Jugaremos a pasar por los obstáculos, los cuales serán pasar saltando por las sillas y luego por los ulas ulas, luego se van a acostar y van a soplar el pimpón hasta llegar a la raya, como N11 no puede la docente le ayudará cargándolo y que sienta la superficie con sus pies.*

- Práctica de la docente:

*N2: ¡profe! ¿Porque la tarea del N9 y N11 es diferente? P: Porque el N11 se le dificulta usar hojas de tamaño pequeño y porque al N9 no se concentra con la tarea y cuando es pequeña la raya toda. N2: ¡!mmm!!..*

- Otro hallazgo es:

*P: Bueno niños van a mirar las imágenes que voy a colocar y me van a decir si lo tienen en casa o no y que hacen con estos objetos*

- Entrevista:

*E: ¿Qué hace la profesora cuando alguien necesita ayuda? N5: Ahh, ella le ayuda o deja que un amigo lo ayude. E: ¿La profesora los trata igual? N5: Si, ella nos quiere mucho, y cuando vamos a jugar o hacer tareas todos lo hacemos, pero el N9 se hace con la otra profesora porque no deja hacer las tareas y los dibujos de ellos son más grandes porque las chiquiticas es difícil*



*para ellos, ahh y cuando vamos a jugar a correr la profe ayuda al N11, y a mí me da la mano para saltar en los ulas ulas.*

Al momento de triangular los datos, se logra evidenciar que existen acercamientos hacia una educación inclusiva cuando es la institución la que se adapta a las necesidades del grupo y no viceversa, cuando la docente realiza actividades donde todos estén participando de acuerdo a sus habilidades y ritmos de aprendizaje para lograr experiencias significativas, Durán (2009), “la inclusión tiene que ver con la creación de comunidades en las que todos-alumnos y profesores-se sienten parte reconocida y se les ofrece oportunidades de estar, de participar y aprender” (p.96).

Lo dicho por Dúran (2009), refleja la importancia de que estas políticas sean congruentes con la práctica educativa, donde la cultura cumple un papel importante en el desarrollo de cada uno de los proyectos de aula, Arnaiz y de Haro (2003) proponen que la cultura esta ligada a la ciudadanía donde se trabaja el sentido de pertenencia para así, lograr proyectos justos y abiertos a las diferencias, estos autores recalcan que una educacion inclusiva se logra cuando todos los miembros estan involucrados y se reconocen en su diferencia.

En este contexto investigativo se reconoce que llegar a una educación para todos es responsabilidad de un conjunto de personas donde las políticas construidas en el hogar infantil son un punto importante para llegar a una educación de calidad y que éstas no se logran por si solas, el siguiente apartado dará cuenta a que enfoque de educación inclusiva está respondiendo el hogar infantil para llegar a una educación para todos.

### **5.3.2 Enfoques de la educación inclusiva.**

Hablar de la educación inclusiva es pensar en las oportunidades que tiene toda persona para acceder con las mismas oportunidades de aprendizaje a diferentes espacios, para esta

investigación se aborda el entorno educativo desde la atención integral a la primera infancia en el hogar infantil Cecilia Caballero, la cual se cristaliza en la estrategia de Cero a Siempre reconociendo que “las niñas y los niños son ciudadanos sujetos de derechos, son seres sociales y singulares, e inmensamente diversos, reconocidos como ciudadanos sujetos de derecho” (p.12), esta perspectiva da un giro importante en lo que tiene que ver con la construcción de ciudadano, ya que no sólo es garantizar el acceso, sino, la verdadera participación en los procesos de enseñanza, aprendizaje para una atención integral.

Como se señaló en el anterior apartado existe en la práctica docente aspectos que responden a las políticas institucionales para lograr una educación para todos, pero cuando se indaga frente a la congruencia del enfoque que asume el hogar infantil con las prácticas educativas y otras políticas institucionales, refleja claramente que apenas se está construyendo el camino hacia una verdadera educación inclusiva.

Para conocer que enfoque de educación inclusiva está asumiendo el hogar infantil, se hace necesario empezar hablar sobre los documentos que sustentan la práctica docente, el primero es la guía del proyecto pedagógico educativo comunitario (PPEC), ésta asume a los profesionales, los niños, niñas y las familias como ejes importantes en el desarrollo integral del niño y la niña, coincidiendo con Torrado, Reyes y Durán, (2006,):

Se fortalecen las redes familiares, comunitarias y sociales para asegurar el cuidado y la socialización de los niños y niñas y las condiciones para que pueda darse la transmisión y la recreación de las tradiciones, valores y costumbres que garantizan la conservación cultural entre generaciones (p.13);

como segundo documento se encuentra el pacto de convivencia el cual es leído y firmado por el padre de familia, el nombre del niño o niña y la docente. A continuación, se mencionarán algunos puntos que pueden pensarse como un aporte hacia una educación inclusiva, sin embargo, todavía se conserva por velar por la garantía de derechos de los niños y niñas vinculados a la institución.

- Pacto de convivencia:

LOS PADRES Y/O CUIDADORES como corresponsables de los niños y niñas deberán:

Participar en los talleres y escuela de padres organizados por la institución, orientar en casa la realización de actividades, trabajos y estudios necesarios para el desarrollo integral , estimulando el desempeño de sus hijos, reconociendo logros y animándolos a enfrentar sus retos; por otra parte, asumir la responsabilidad por la deficiencia en el alcance de logros de sus hijos e hijas, debido a la falta de apoyo, inasistencia o retrasos reiterados.

El hogar infantil con el pacto de convivencia reconoce a las familias como un factor significativo en el desarrollo integral de los niños y niñas para el cumplimiento de sus derechos, además, es la familia el medio para la construcción del sujeto como ser individual y como ser social.

La ley 1098 de noviembre de 2006 señala que las acciones que realicen en pro de la garantía de los derechos de los niños y niñas “se regirán por principios de corresponsabilidad y concurrencia entre Familia, Sociedad y Estado y en el marco de la política de primera infancia en Colombia, el eje es la perspectiva de derechos como enfoque más cercano al desarrollo humano” (p.10). Además, se tiene en cuenta el principio de participación que como le señala esta ley Incluye las acciones que permiten al niño y la niña el reconocimiento como sujeto cultural y

miembro de una comunidad en construcción de ciudadanía. Los siguientes hallazgos evidencian la participación de las familias dentro del proyecto pedagógico:

- Planeación:

Momento vamos a casa: Cuando ya estén todos organizados y los papitos vengan los invitaremos a que vean el trabajo de hoy y conversen con sus hijos acerca del trabajo.

Otra evidencia es cuando: Se les dirá a los padres de familia que les lean un cuento a su hijo para que mañana sus hijos lo compartan con sus amigos.

- Práctica de la docente:

*P: Bueno ¡buenos días!, Cuéntenos ¿con quién hizo la tarea? N11: Con mi abuela, yo la ayude. P: ¡Ahh!, pase por cada uno y se las muestra. ¡Mire! Santi también la trajo. Santi con quién la hizo? N11: Mamá, P: Con su mamá (afirma con la cabeza), y usted ayudo? N11: Si.*

Otro momento es: *P: N23 pinte con todos los colores. N23: ¡Mi mamá dice que tengo que pintar el sol amarillo. P: Mmm.. (Se aleja).*

Los hallazgos presentado en los párrafos anteriores en relación a las familias en cierta manera son congruentes porque la docente reconocen que las familias son un eje importante en el desarrollo integral del niño y de la niña y su acciones son intencionadas, sin embargo, se reducen al acompañamiento de las tareas , alejándose un poco de la educación inclusiva, a la luz de la educación inclusiva Calvo (2009 ) señala que “... facilitar la colaboración entre familias, docentes y alumnos se convierte en un aporte significativo hacia una educación inclusiva” (p.48), el proyecto educativo podría ser más significativo si las acciones por parte de la docente fueran propuestas entre varias familias y se reflejaran más dentro del hogar infantil retomando aquellas situaciones que ameritan reflexión y un acompañamiento articulado entre toda la comunidad educativa.

Desde la guía para la implementación del proyecto pedagógico comunitario en relación a la educación inclusiva, no se centra en un enfoque de necesidades educativas especiales, sino un enfoque diferencial que implica “reconocer la diversidad y la especificidad de diferentes grupos humanos como lo son la población en condición de discapacidad, población desplazada, diversidad de géneros y los grupos étnicos, entre otros” (Guía PPEC, 2011, p.18) y de acuerdo con la ética de los derechos humanos, propone un Enfoque diferencial que implica:

El reconocimiento de las particularidades personales y comunitarias de quienes históricamente han sufrido exclusiones sociales ya sea por su participación o por su modo de vida, en razón a su etnia, sexo, ciclo vital, discapacidad, el desplazamiento por el conflicto armado o los desastres naturales, la violencia, etc., así como la respuesta diferenciada que estas personas y grupos deben recibir por parte de las instituciones del Estado y la sociedad en general (p. 27-29).

Pese a que se tiene en cuenta un enfoque diferencial para la atención a la primera infancia desde el PPEC y la práctica docente, existen vacíos en el plan operativo para la atención integral (POAI) donde reconozcan los acuerdos que a nivel Internacional se han consolidado como políticas que orienten y direccionen las Prácticas Educativas. Estos son, la ONU (1948) que promueve La Declaración Universal de los Derechos Humanos. Así mismo, La ONU, en diferentes declaraciones ha abordado asuntos relativos al respeto y atención de la diversidad, como la Convención Internacional para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial; en 1982 el Programa de Acción Mundial para Personas con Discapacidad, en 1989, La Convención Mundial sobre los Derechos de la Infancia y entre otros. La Educación Para Todos (EPT) en La Conferencia Mundial celebrada en Jomtien (Tailandia) en marzo de 1990.

Lo que significa, que la práctica docente, el Enfoque, la Política Institucional tengan rupturas significativas, para dar respuesta a un enfoque de educación inclusiva, rupturas que se dan por controlar situaciones de comportamientos por medio de prácticas tradicionales que se hacen evidente en el pacto de convivencia y prácticas de la docente, otra ruptura se encuentra en la forma de evaluar, ya que en el proceso se tiene en cuenta las habilidades y fortalezas , pero al momento de darlo a conocer a las familias, se reduce a logros que ha alcanzó o que falta por alcanzar por parte del niño; dejando de lado otros aspectos, como la participación de las familias, la docente y situaciones en la que vive el niño y la niña en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En conclusión se observan que las prácticas de aula propende por una atención centrada en el desarrollo de las potencialidades y necesidades de cada uno de los estudiantes, a partir de actividades colaborativas que involucren el aprendizaje mutuo, la participación y la construcción de ciudadanía de acuerdo a como lo señala algunas políticas del hogar infantil, sin embargo, queda un tema importante que puede ser de interés para unas próximas investigaciones y es acerca de la corresponsabilidad para llegar a una educación inclusiva y comprometida con la primera infancia.

## 6. Discusión

En primera instancia, es importante señalar que esta investigación se ciñe exclusivamente a las prácticas educativas que aportan a la educación inclusiva en el grupo Pre jardín C del hogar infantil Cecilia Caballero de López, cuya discusión no se pueden generalizar a todos los hogares infantiles en modalidad institucional del municipio o del departamento.

Esta investigación deja de manifiesto rasgos y características que están aportando a una educación inclusiva pero también evidencia aspectos que hay que replantear para lograr una educación sin exclusiones, a continuación, se presentarán estos rasgos y características.

Desde la práctica docente se siguen evidenciando prácticas individualistas al momento de dar una instrucción, ya que, es pensado más desde un trabajo colaborativo y no cooperativo porque, la profesora no menciona el rendimiento que espera del grupo, para lograr un trabajo en equipo como lo señala en el trabajo cooperativo. Sin embargo, existe un aspecto del trabajo cooperativo que rescata la docente y se refiere a la interdependencia positiva que hace referencia a que “los objetivos tienen el efecto de unir a los miembros del grupo en torno a un objetivo en común; les da una razón concreta para actuar” (Johnson, 1994, p. 33).

Sin embargo, es importante replantear las formas de evaluar desde el rol del docente y desde las políticas institucionales, ya que, en la práctica docente la evaluación no tiene criterios que retroalimenten futuros procesos de enseñanza aprendizaje, desde el trabajo colaborativo la evaluación debe tener un procesamiento grupal que según Jhonson y Jhonson (1994) es reflexión y evaluación continua que realiza el grupo para identificar qué acciones resultaron útiles, para darles continuidad y qué acciones no fueron adecuadas para modificarlas. El facilitador debe estructurar algunas actividades en las que pueda comprobar que el grupo está realizando su

procesamiento grupal, sin embargo es importante resaltar en la práctica docente el rol del maestro ya que, resaltan el protagonismo que asume el estudiante en el proceso de enseñanza y aprendizaje, quien deja de ser un receptor pasivo para asumir una posición activa, en la cual a través de su interacción con el entorno, del trabajo en grupo de forma cooperada y de la intervención del profesor que guía y proporciona las ayudas ajustadas, se prepara para convivir en su medio, así como lo señala Coll, Mauri y Onrubia, Columina, Onrubia y Rochera (2004) y Solé (2002).

Desde lo institucional la forma de evaluar evidencia el desconocimiento de la diversidad de la población que atiende, ya que, se centra en unas etapas de desarrollo y no responde al principio de equidad. Agut (2010) señala que equidad es dar a cada alumno lo que necesita en función de cuáles sean sus necesidades, sin embargo, en la práctica si se hace evidente cuando se respeta los ritmos de trabajar, de participar, de reconocer las necesidades y habilidades de cada uno.

Por otra parte las interacciones de los actores están basadas en el respeto y la capacidad de reconocer que sus acciones pueden influir de manera positiva o negativa hacia sus compañeros, sin embargo todavía existen prácticas que evidencian actitudes que no favorecen la construcción de una escuela para todos, y esto se da cuando la docente lleva a otro salón a un niño por su comportamiento no adecuado, esto se convierte en una barrera de no comprender al otro y etiquetarlo, por lo tanto, es importante reflexionar sobre lo que dice Parra y Vallejo (2013), en su investigación sobre las prácticas pedagógicas en la básica primaria es que una de las condiciones para que se generen prácticas pedagógicas incluyentes es que estas se conviertan en un lugar de reconocimiento donde “los estudiantes se sientan seguros, confiados, respaldados, protegidos por sus compañeros y maestros” (p.128).



Para terminar el pacto de convivencia del hogar infantil esta ceñido a diferentes valores en pro de crear ambientes de convivencia sanos y seguros, Giné (2001) señala que

la inclusión no puede reducirse a una mera cuestión curricular, organizativa o metodológica; la inclusión es más que todo eso, es una manera distinta de entender la educación y, si se quiere, la vida misma y la sociedad; se trata más bien de una filosofía, de unos valores” (p.5),

valores que se construyen respetando, aceptando las capacidades y ritmos de aprendizaje de sus compañeros todo esto mediado por el docente que guía y muestra la importancia que todos participen en igualdad de oportunidades

## 7. Conclusiones

En este apartado se presentan las conclusiones con relación a los rasgos y las características de las prácticas educativas en el marco de la educación inclusiva en el grupo Pre jardín C del Hogar Infantil Cecilia Caballero, teniendo en cuenta las categorías estrategias didácticas, interacción humana y educación inclusiva, de cada una de las cuales emergen diferentes subcategorías cuyas conclusiones se presentan a continuación.

Partiendo de las categorías y subcategorías emergentes en esta investigación, se logran evidenciar rasgos y características que llevan a pensar que la construcción de una educación para todos en la primera infancia, se está gestando en aspectos positivos, pero que todavía hay que reflexionar en otros aspectos que desfavorecen el proceso hacia una educación inclusiva; una educación inicial que permita a los niños y niñas ser reconocidos como personas libres, singulares y diversas; un enfoque de atención a la diversidad, que enfatice en la transformación de la cultura, políticas y prácticas pedagógicas que faciliten la participación de los niños, niñas y sus familias, a través de la apropiación reflexiva de saberes, prácticas y actitudes que promuevan la atención y el desarrollo integral de la primera infancia.

Respecto a la categoría estrategias didácticas, emerge la subcategoría de estrategias discursivas, en la cual se evidencia que la docente privilegia la formulación de preguntas como orientadoras para la construcción de saberes sobre un tema, como característica relevante los hallazgos indican que la docente reconoce y valora los aportes de todos los estudiantes en la negociación de significados por medio de la participación verbal entre ella y los niños y niñas y entre ellos mismos; partiendo para esto de experiencias cotidianas, donde el principal mediador de interacción y construcción de conocimientos es el lenguaje.

En la misma línea, la subcategoría de actividades evidencia una planeación intencionada que responde al proyecto educativo comunitario, donde la instrucción es una herramienta constante para lograr los objetivos propuestos, sin embargo, se hace necesario profundizar sobre el tema de la evaluación, valorando, si las estrategias empleadas y la conformación de los grupos están respondiendo a la interdependencia propia, de cada niño y niña, que se debe gestar al interior de los grupos conformados.

Una característica propia de la educación inclusiva en se vislumbra con la presencia en el grupo Pre jardín C de un niño con discapacidad motora y de lenguaje, en este sentido las diferentes actividades planteadas por la docente reconocen en él habilidades y formas de expresión y esto repercute en la mirada que tienen sus compañeros, ya que, no se evidencia exclusión, trato desigual, ni de sobreprotección, no obstante, la situación que genera más marginación se relaciona con la presencia de niños y niñas que le faltan el respeto a la compañeros, rayando los trabajos, pegando a los compañeros, dañando los juegos que están realizando y en algunos casos mordiendo, al respecto bien vale la pena reflexionar sobre el rol de mediación que debe asumir la docente para la resolución de problemas, el cual debe contemplar acciones encaminadas en preparar para la vida ciudadana.

Por otra parte la subcategoría de apoyos y ayudas ajustadas, se logra vislumbrar en el apoyo que entre compañeros se ofrece, reconociendo en cada uno de los integrantes del grupo ciertas habilidades sociales que permiten mediar la adquisición de habilidades y destrezas entre pares, reflejadas en ayudar a terminar un trabajo, donde el trabajo cooperativo cumple un papel importante; desde la docente se evidencian ciertas modificaciones y ajustes en relación con las fichas de trabajo y juegos para que todos puedan participar de acuerdo con sus capacidades y

necesidades, rasgo característico de la educación inclusiva, que se relaciona con el concepto de equidad y de equiparación de oportunidades.

La segunda categoría es la interacción humana la cual resalta dos subcategorías importantes que son los valores y las actitudes. Desde el trabajo en primera infancia se podría resaltar que esta categoría es de gran importancia, ya que, es donde surgen múltiples formas de ser, de comprender al otro, donde el rol del docente cumple un papel importante; valores que están implícitos en el manual de convivencia y que se convierten en un eje central para un buen clima de aula; sin embargo, se aleja de la educación inclusiva, cuando en las políticas institucionales y en la práctica docente, se siguen evidenciando acciones tradicionales en relación al estímulo-respuesta-refuerzo, especialmente para regular la conducta y mantener una buena convivencia, acciones que son percibidas por los demás niños y niñas, y que hace que a la luz de la educación inclusiva los niños y niñas no interioricen el respeto a esa individualidad diversa representada en cada niño y cada niña y a reconocerse en sus diferencias personales, culturales o sociales .

Por último esta la categoría de educación inclusiva que reconoce a cada niño y niña del grupo Pre Jardín C como son sujetos de derechos, agregando a este discurso el enfoque diferencial, dejando de manera autónoma a la docente las estrategias para responder a la diversidad que hay en el grupo, los hallazgos evidencian estrategias que se acercan a la educación inclusiva como es el trabajo de pares, tutoría entre iguales, donde el dialogo, el respeto y la colaboración son valores que se construyen en la práctica, favoreciendo la percepción que tienen los niños y niñas frente a sus compañeros y más cuando hay estudiantes con discapacidad, ya que, esto permite valorar los aporte que él puede dar de acuerdo a sus capacidad y de los otros niños y niñas hacia él.

Para terminar esta categoría, se observa que las prácticas de aula propende por una atención centrada en el desarrollo de las potencialidades y la minimización de dificultades o necesidades de cada uno de los estudiantes, a partir de actividades colaborativas que involucran el aprendizaje mutuo, participación y la construcción de ciudadanía de acuerdo a como lo señala algunas políticas del Hogar Infantil, sin embargo, existen vacíos en la corresponsabilidad de todas las personas encargadas de la atención integral de los niños y niñas que hacen que los procesos de intervención pedagógica se reduzcan a las acciones que pueda desarrollar la docente desde su rol; esta característica se aleja de lo planteado desde el enfoque de educación inclusiva, el cual pretende que sea un proyecto institucional, en el que todos los integrantes de la comunidad educativa asuman un papel corresponsable en la atención y desarrollo integral de todos los niños y las niñas, toda vez que busca garantizar la presencia, el juego, el aprendizaje y la participación, como derechos fundamentales que se deben garantizar a la población usuaria de los servicios de educación inicial.

## 8. Recomendaciones

Esta investigación abre nuevas posibilidades a los programas de atención integral a la primera infancia en este caso en la modalidad institucional, la cuales podrán aportar al desarrollo de unas prácticas, cada vez más inclusivas donde exista un gran compromiso hacia la construcción de una educación para todos.

Para iniciar es importante dar a conocer los resultados de este estudio dentro del hogar infantil e invitar a una reflexión pedagógica, que permita identificar las dificultades y oportunidades encontradas en torno a las prácticas educativas con un enfoque inclusivo.

El municipio de Santa Rosa de cabal cuenta con diferentes modalidades de atención a la primera infancia y sería importante promover grupos de investigación, para que teniendo en cuenta los resultados de esta investigación se pueda lograr la transformación progresiva hacia la manera de identificar las barreras que algunos alumnos puedan estar experimentando y así poder darles solución a través de una reflexión pedagógica desde un enfoque inclusivo.

Se hace necesario replantear el POAI, ya que en su mayoría del contenido expresa el rol debe cumplir todos los profesionales desde su campo de acción para la garantía de derechos, reduciendo el componente pedagógico en modelo pedagógico, enfoque diferencial y proyecto comunitario que debe de asumir, pero no se evidencia claramente que acciones pueden contribuir a una educación inclusiva, sustentado en autores que brinden herramientas que permita romper con las barreras de participación y aprendizaje.

Otro aspecto que hay que replantear desde la educación inclusiva es la manera de evaluar, ya que, pensar en unas etapas, cierra la oportunidad a reconocer que todos los niños y niñas son mundos diferentes y que entre sí, pueden romper con las barreras de participación y que aprender se logra entre todos.

Por otra parte ésta investigación encuentra vacíos en la corresponsabilidad de las personas que integran el grupo de atención a la primera infancia, en primer lugar porque existen limitantes en las funciones a desempeñar, como es el área de psicosocial, ya que no puede intervenir sino remitir, y en la actualidad el sistema de salud es lento y con muchas deficiencias, lo que hace que el docente busque las herramientas para romper con esas barreras de participación, donde las situaciones de conflictos conductuales es el mayor reto dentro del aula, además el rol de las familias no está siendo eficientemente corresponsables con sus hijos e hijas, ya que, los compromisos quedan en un papel, evidenciándose así, que falta más articulación con toda la comunidad educativa para que esas barreras se logren superar.

Para finalizar y en concordancia con la investigación llevada a cabo por Álzate, Marino (2015) prácticas de aula que aportan a la educación inclusiva en una institución educativa de Pereira, se cree que el índice de inclusión de primera infancia de Ainscow, es una herramienta significativa que llevaría a reflexionar a todos los actores involucrados en la atención a la primera infancia, y poder formular propuestas, estrategias y acciones de transformación en pos de la educación inclusiva.

## Referencias Bibliográficas

Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales. (2003-2005).

*Educación inclusiva y prácticas en las aulas de Educación Secundaria*. Recuperado de [https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practice-in-secondary-education\\_iecp\\_secondary\\_es.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practice-in-secondary-education_iecp_secondary_es.pdf)

Agut, N. (2010). La evaluación en un modelo de escuela inclusiva. Aula de Innovación educativa, (191), Recuperado de [http://www.fapac.cat/sites/all/files/aula\\_2.pdf](http://www.fapac.cat/sites/all/files/aula_2.pdf)

Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿cuales son las palancas de cambio? Journal of Educational Change. Recuperado de [http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/CR\\_articulos/investigador/articles-94457\\_recurso\\_1.pdf](http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/CR_articulos/investigador/articles-94457_recurso_1.pdf)

Ainscow, M., y Booth, T. (2000). *Índice de Inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Recuperado de <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf>

Ainscow, M., Booth, T., y Dyson, A. (2006). Improving Learning Series: Improving Schools, Developing Inclusion. New York: Routledge.

Ainscow, M., Booth, T., y Kingston, D. (2006). Index para la Inclusión: Desarrollo del Juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil. Recuperado de <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20EY%20Spanish.pdf>



- Ainscow, M, y Echeita, G. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Revista de Didáctica de la Lengua y la literatura Tejeuelo*, 26-46.
- Arnaiz, P. (2000.). *Educación en y para la diversidad*. Recuperado de <http://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/docs/2000/4-2000.pdf>
- Arnaiz, P. (2004). Ciudadanía e interculturalidad: Claves para la educación del siglo XXI. *Educatio Siglo XXI*, Número 22, 19-37.
- Arnaiz, P. (2005). *Atención a la diversidad. Programación curricular*. Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia (EUNED).
- Arnaiz, P. (2008). Sobre la Atención a la diversidad. Murcia España: Centro de Profesores y Recursos de Cieza. Recuperado de <http://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/docs/2000/4-2000.pdf>
- Arnaiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Revista de Innovación Educativa*, 21, 23-35.
- Arnau, L., y Montané, J. (2010). Aportaciones sobre la relación conceptual entre actitud y competencia, desde la teoría del cambio de actitudes. *Electronic Journal of research in educational Psychology*(22), Recuperado de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?465>, 1283-1302.
- Arroyave, D. I. (2010). *Educación Inclusiva: Desde un sistema de apoyo individual hacia un sistema de apoyo institucional, una perspectiva sistémica/otra forma de entender y asumir el apoyo*. Congreso Iberoamericano de educación: Metas 2021. Buenos Aires: Argentina.

- Ávila, M., y Martínez, A. (2013). Narrativas de los y las docentes sobre la Inclusión de niños y niñas con discapacidad en primera Infancia en el Jardín infantil Colinas y el Instituto de Integración Cultural (IDIC). [Tesis de Maestría]. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de [https://www.taosinstitute.net/Websites/taos/files/Content/5695678/\\_vila\\_y\\_Mart\\_nez\\_NARRATIVAS\\_\\_DE\\_DOCENTES\\_FRENTE\\_A\\_PROCESOS\\_DE\\_INCLUSI\\_N.pdf](https://www.taosinstitute.net/Websites/taos/files/Content/5695678/_vila_y_Mart_nez_NARRATIVAS__DE_DOCENTES_FRENTE_A_PROCESOS_DE_INCLUSI_N.pdf)
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (3).
- Blanco, R. (2008). Marco conceptual sobre educación inclusiva. *Conferencia Internacional de educación: La educación inclusiva: El camino hacia el futuro*. Ginebra.
- Blanco, L. (2014). Planteamientos Iniciales. En R. B. Alvaro Marchesi, *Avances y desafíos de la educación Inclusiva en Iberoamerica* (p. 175). Madrid, España: Fundación MAFRE.
- Bravo, L. (2013). *Percepciones y opiniones hacia la educación inclusiva del profesorado y de las/os equipos directivos de los centros educativos de la Dirección Regional de Enseñanza de Cartago en Costa Rica*. 2013. [Tesis doctoral] Recuperado de Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante: <http://hdl.handle.net/10045/31675>
- Bruner, J. R. (1997). *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa.
- Camargo, M., y Castro, A. (2013). *Estrategia de atención integral a la primera infancia: Fundamentos Políticos, Técnicos y de gestión*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Cárcamo, H. (2005). Hermenéutica y análisis cualitativo. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (23), 14.

- Casanova, M. A. (2011). Evaluación para la Inclusión Educativa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 78-89.
- Castañeda, E., y Estrada, E. (s.f). Lineamiento Técnico de Participación y Ejercicio de la Ciudadanía en la Primera infancia. Recuperado de <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/6.De-Participacion-y-ejercicio-Ciudadania-en-la-Primera-Infancia.pdf>
- Consejo Nacional de Política Económica Social (2007). *Política pública Nacional de Primera Infancia*. Bogotá. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-177832\\_archivo\\_pdf\\_Conpes\\_109.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-177832_archivo_pdf_Conpes_109.pdf)
- Clauso, A. (1993). Análisis documental: El análisis formal. *Revista general de información y documentación*, 3(1), 11-19.
- Comisión intersectorial de Primera Infancia. (2013). Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia: Fundamentos politicos, técnicos y de gestión. Recuperado de <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/6.De-Participacion-y-ejercicio-Ciudadania-en-la-Primera-Infancia.pdf>
- Congreso Nacional de La República de Colombia. (1991). *Constitucion Poltica de Colombia*. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia%20-%202015.pdf>
- Consejo Nacional de Política Económica Social (2007). *Documento Conpes 109*. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-177832\\_archivo\\_pdf\\_Conpes\\_109.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-177832_archivo_pdf_Conpes_109.pdf)

- Coll., I. S. (2001). Aprendizaje Significativo y ayuda Pedagógica. *Revista Candidus 15* Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Mariana Miras, J. O., y Zabala., I. S. (1999). El constructivismo en el aula. Barcelona: Graó.
- Denzin, N. K. (1989). *Manual de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Díaz, F. H. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. Segunda Edición. México: McGraw Hill.
- Díaz, O., y Franco, F. (2008). Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico (Colombia). *Zona Próxima*. Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte. Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewFile/1117/695>
- Duk, C., y Loren, C. (2010). Flexibilización del Currículo para Atender la Diversidad. *Revista latinoamericana de Educación Inclusiva*, 210. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art9.pdf>
- Dúran, D. (2004). Tutoría entre iguales. *Innovaciones Educativas*, 75, 63,68.
- Durán, D., y Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, 5(2), 153-170.
- Esteve, F. M. (2005). *La escuela Inclusiva*. España.
- Estrategia de Cero a Siempre. (2013). *Boletín 5: Discapacidad en la Primera infancia : una Realidad incierta en Colombia*. Bogotá, Colombia.
- Fernández-Batanero, J. M. (2005). ¿ Educación inclusiva en nuestros centros educativos? Sí, pero ¿ cómo?.. *Contextos educativos: Revista de educación*, (8), 135-148.
- Ferreiro. (2004). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo*. México: Trillas.

- Flick, U. (2004). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid. Morata.
- Flórez, R. (2000). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá : McGraw Hill.
- García-Vera, N. (2012). La pedagogía de proyectos en la escuela: una revisión de sus fundamentos filosóficos y psicológicos. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 685-707.
- Garrido, R. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psocodidáctica Numero 14*, 5-39.
- Gimeno, J. (1999). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas (I): *Aula de Innovación Educativa* 82 Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=168090>.
- Giné, C. (2001). *Inclusión y sistema educativo*. Actas del III Congreso La Atención Educativa a la Diversidad en el Sistema Educativo. Barcelona.
- Giné, C. (2009). La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado. Barcelona: ICE/Horsori.
- Gisbert, D. D. ((2006).). Tutoría entre iguales, la diversidad en positivo. *Aula de innovación educativa* 153, 1-32.
- Gutierrez, J. P. (2002). Los estudios de caso en la lógica de la Investigación interpretativa. *Arbor: Consejo Superior de Investigaciones Científicas* 171 (675), 533-557.
- Holubec, D. W.-R. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Paidós Ibérica SA.
- Iborra, A. e Izquierdo, M. (2010). ¿Cómo afrontar la evaluación del aprendizaje colaborativo? Una propuesta valorando el proceso, el contenido y el producto de la actividad grupal. *Revista General de Información y Documentación* 20. Recuperado de:

<http://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/viewFile/RGID1010110221A/9030>, 221-241.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2011). *Guía para la implementación del Proyecto pedagógico Comunitario en primera infancia*. Recuperado de

[http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortalICBF/procesos/misionales/promocion-](http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortalICBF/procesos/misionales/promocion-prevencion/primera-)

[infancia/GUIA%20PARA%20LA%20IMPLEMENTACION%20C3%93N%20PPEC.pdf](http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortalICBF/procesos/misionales/promocion-prevencion/primera-infancia/GUIA%20PARA%20LA%20IMPLEMENTACION%20C3%93N%20PPEC.pdf)

Johnson, D. W. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

Jolibert, J. (1994). *Formar niños lectores y productores de textos*. Santiago de Chile: Domen.

Lledó, A., y Arnaiz, P. (2010). Evaluación de las prácticas educativas del profesorado de los centros escolares: indicadores de mejora desde la educación inclusiva. *Revista*

*Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (5). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55119084007>.

López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa* 21, 37-54.

Maldonado M. T. (2006). Construcción de la realidad y del sí mismo. En M. T. Maldonado

Morató. *Sé trabajar, me sé ganar: autoconcepto y autoestima del niño y de la niña rural en dos escuelas rurales* (págs. 1-245). La Paz, Bolivia: Plural Editores.

Martínez-Figueira, E. (2013). Una mirada hacia la inclusión: barreras en el camino a la

participación. Universidad Vigo España. *Perspectiva educacional formación de profesores*, 52 (2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3333/333328170009.pdf>.

Maset, P. P. (2006). *Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo*. Barcelona, España.

Ministerio de Educación Nacional . (2009). *Primera Infancia, Desarrollo humano e inclusión*.

Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-192454.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Guía N° 35. Guía operativa para la prestación del servicio de atención integral a la primera infancia*. Recuperado de

<http://mineducacion.gov.co/1759/w3-article-184841.html>

Ministerio de la Protección Social. (2011). *Directriz de enfoque diferencial para el goce efectivo de los derechos de las personas en situación de desplazamiento con discapacidad en Colombia*. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Sentido de la Educación Inicial: Documento N° 20*.

Recuperado de [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articles-341487\\_doc20.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articles-341487_doc20.pdf)

Ministerio de Educación Nacional.. (2017). *Educación para la primera infancia*. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/primerainfancia/1739/article-178032.html>

Miles, M. A. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas XXXVIII* (1), 17-44.

Muntaner, J. J. (2000). La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad. Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado, 1-19.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2010).

*Significado y alcance de las metas educativas ¿hacia donde queremos ir juntos? En 2021 Metas Educativas: La Educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid, España.

- Organización de las Naciones Unidas. (2005). *Convencion sobre los derechos del niño*. Ginebra.
- Organización de las Naciones Unidas. (2008). *Declaración sobre el sexagésimo aniversario de la Declaración Universal de Derechos Humanos*. Bangkok.
- Organización de las Naciones Unidas. (2013). *Objetivos de desarrollo del Milenio*. Nueva York.
- Organización Internacional del trabajo (OIT). (2012). *Un buen comienzo: La educación y los educadores de la primera infancia*. Ginebra, Suiza.
- Ortiz, A. (2012). *Pedagogía y Docencia Universitaria: Hacia una didáctica de la Educación Superior*. Tomo 1. Bogotá:: Ediciones CEPEDID.
- Parra, A., y Vallejo, C. (2013). Practicas pedagógicas en la básica primaria : un espacio para reconocer al otro. *Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE*. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20140805063641/AnyellaMarcelaparra2013.pdf>
- Pérez, C. (2007). Efectos de la aplicación de un programa de educación para la convivencia sobre el clima social del aula en un curso de 2º de ESO. *Revista de educación*, 343, 503-529.
- Perilla Ruiz, L. R. (2010). Proyectos de aula. *Revista Episteme*, (1)., 1-14.
- Presidencia de la Republica. (2013). *Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia: Fundamentos Políticos, técnicos y de gestión*. . Bogota, Colombia.
- Quiñonez, D., Solarte, E., y Ospina, M. (2012). *La atención educativa a niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad: unas prácticas pedagógicas que distan de la educación*



*desde la diversidad*. Recuperado de:

[http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/209/109\\_Qui%C3%B1onez\\_Sandoval\\_Doly\\_Magaly\\_2012.pdf?sequence=1](http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/209/109_Qui%C3%B1onez_Sandoval_Doly_Magaly_2012.pdf?sequence=1)

Reyes, T. (1999). Métodos cualitativos de investigación: Los grupos focales y el estudio de caso.

*In Forum empresarial 4* (2), 75-87.

Rogoff, B. (1993). El desarrollo cognitivo en el contexto sociocultura: En *Aprendices*

de pensamiento. Barcelona: Paidós

Sandoval, C. C. (1996). *Investigación cualitativa*. Bogotá, Colombia: Icfes.

Solé, I. (1995). Lectura y vida. *Revista Latinoamericana de lectura 16* (3), 3-8.

Solé, I. (2002. p. 15). *El Constructivismo en el aula.: Los profesores y la concepción*

*constructivista. 13 ed.* Barcelona: Editorial Graó.

Stainback., S. (1999). *Aulas inclusivas: Un nuevo modo enfocar y vivir el currículo*. Madrid,

España: NARCEA.

Taylor, S., y Bogdan (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Buenos

Aires: Paidós

Trujillo, A., Núñez, M., Lozano, N., y Perdomo, A. (2012). Inclusión escolar de primera infancia

con necesidades educativas especiales: imaginarios de los docentes. *Revista Infancias*

*Imágenes 11* (2). Recuperado de

<http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/infancias/article/viewFile/5617/7148>

Tuneu, N. P. (2009). La teoría de la inclusión: Entre el desarrollo científico y la casualidad

cotidiana. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2962540>

UNESCO. (2000). *Educacion para Todos: Cumplir Nuestros compromisos comunes*.

Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>

UNESCO. (2000). *Marco de Acción de Dakar: Educación para todos*. Recuperado de

<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>

UNESCO. (2008). 48 Reunión de la Conferencia Internacional de Educación: El camino del

Futuro Un desafío para compartir. Ginebra, Suiza: CIE.

UNESCO. (2013). *Enseñanza y aprendizaje lograr la calidad para todos*. Paris, Francia:

UNESCO.

UNICEF. (2002). *Naciones Unidas: Sesión Especial en favor de la Infancia*. Recuperado de

<http://www.unicef.org/spanish/special>

UNICEF. (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. Madrid.

UNICEF. (2008). *Estado Mundial de la Infancia: Conmemoración de los 20 años de la*

*Convención Sobre los Derechos del Niño*. New York: UNICEF.

Wehmeyer, M. L. (2009). Autodeterminación y la Tercera Generación de prácticas Inclusivas.

*Revista de Educación, 46*.

Zabala, A. (2000). *La práctica Educativa. Como enseñar*. Barcelona: GRAO.

## Anexos

### 1. Consentimiento informado

#### CONSENTIMIENTO INFORMADO

En éste consentimiento informado usted declara por escrito su libre voluntad de participar o permitir la participación del estudiante \_\_\_\_\_ identificado con documento N° \_\_\_\_\_, luego de comprender en qué consiste la investigación “Rasgos y características de las prácticas educativas en la Atención integral a la primera infancia que aportan a la construcción de la Educación Inclusiva en el grupo Pre jardín C del Hogar Infantil Cecilia Caballero de López en el municipio de Santa Rosa de Cabal en el departamento de Risaralda adelantada por la Línea de Investigación Didácticas Flexibles y Educación Inclusiva de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira.

**Objetivo de la Investigación:** Comprender los rasgos y características de las prácticas educativas en la Atención integral a la primera infancia que aportan a la construcción de la Educación Inclusiva, en el grupo Pre jardín C del Hogar Infantil Cecilia Caballero de López en el municipio de Santa Rosa de Cabal en el departamento de Risaralda

**Justificación de la Investigación:** Actualmente se muestran avances en torno al reconocimiento de la importancia de la atención a la diversidad en la Escuela, las investigaciones en materia de Educación Inclusiva evidencian la necesidad que desde lo gubernamental y desde las Instituciones se garantice la ejecución de políticas que favorezcan una Educación para todos y todas y desde los maestros se requiere que sus prácticas educativas se transformen hacia una respuesta educativa que tenga en cuenta las diferencias de los estudiantes que se encuentran en las aulas. Por lo anterior se hace necesario comprender los rasgos y características de la práctica para llevar a la reflexión constante de la misma.

**Procedimientos:** Para la recolección de información las investigadoras utilizarán las técnicas de la observación (se hace necesario filmar 20 horas de intervención pedagógica), entrevista y análisis documental de las producciones de los estudiantes, del profesor(a), así como de documentos institucionales con el fin de recolectar información que lleve a describir, categorizar, interpretar y comprender los rasgos y características de las prácticas educativas en el grupo Pre jardín C del Hogar Infantil Cecilia Caballero de López en el municipio de Santa Rosa de Cabal en el departamento de Risaralda Para la aplicación de estas técnicas.

**Beneficios:** La información obtenida permitirá comprender los rasgos y características de las prácticas educativas en la atención integral de Atención integral a la primera infancia que aportan a la Educación inclusiva en el grupo Pre jardín C y representará un insumo y aporte para las transformaciones que requieren las Instituciones Educativas en el marco de la Educación Inclusiva

**Factores y riesgos:** Esta es una investigación sin riesgo donde no se realiza ninguna intervención o modificación intencionada de las variables biológicas, fisiológicas, psicológicas o sociales de los individuos que participan en el estudio.

**Garantía de libertad:** La participación en el estudio es libre y voluntaria. Los participantes podrán retirarse de la investigación en el momento que lo deseen, sin ningún tipo de consecuencia.

**Garantía de información:** los participantes recibirán toda información significativa y respuesta a cualquier inquietud que surja durante el estudio.

**Confidencialidad:** los nombres y toda información que usted proporcione, serán tratados de manera privada y con estricta confidencialidad, estos se consolidaran en una base de datos como parte del trabajo investigativo. Sólo se divulgará la información global de la investigación, en un informe en el cual se omitirán los nombres propios de las personas de las cuales se obtenga información.

**Recursos económicos:** en caso que existan gastos durante el desarrollo de la investigación, serán costeados con el presupuesto de la investigación.

**A quien contactar:** En caso que usted quiera saber más sobre esta investigación o tenga preguntas o dudas en cualquier momento, puede contactar a Nora Andrea Rodríguez Ospina Celular 311 623 23 70. Investigadora

Certifico que he leído la anterior información, que entiendo su contenido y que estoy de acuerdo en participar en la investigación. Se firma en la ciudad de Santa Rosa de Cabal los \_\_\_\_\_ días, del mes \_\_\_\_\_ del año 2015.

\_\_\_\_\_  
Nombre del informante  
Cédula:

\_\_\_\_\_  
Firma del informante

\_\_\_\_\_  
Nombre del testigo  
Cédula:

\_\_\_\_\_  
Firma del testigo

## 2. Entrevista para estudiante

### ENTREVISTA PARA ESTUDIANTE

#### Guión

Buenos días (rapport)

“romper el hielo, agradecimientos por permitir la entrevista”

Teniendo en cuenta el tema de inclusión tan mencionado en este tiempo por los medios de comunicación y en nuestras escuelas que hacen énfasis sobre la educación inclusiva, esta investigación pretende comprender cuales son los rasgos y características de las prácticas educativas en Lenguaje que aportan a la educación inclusiva por esto me gustaría que me contara:

#### PRÁCTICAS:

1. Describa una clase realizada por su profesora
2. Cuando la profesora propone trabajos en equipo, ¿Cómo se da la organización de los grupos de trabajo?
3. ¿Cómo procede su profesora cuando tiene dificultades académicas o con sus compañeros?
4. ¿Qué opciones implementa su profesora para facilitar el aprendizaje de cada uno de los estudiantes
5. ¿Cómo enfrenta la la profesora las necesidades que le presentan?
6. ¿Cómo se eligen las temáticas, tareas escolares y actividades de clase?
7. Como los evalúa su profesora?
8. Como se ubica la profesora en el salón para dar la clase?
9. Que es lo que mas le gusta y menos le gusta de la clase?

#### CULTURA:

1. Para usted qué es la diversidad?
2. Describa la relación con su maestra
3. Cómo valora la profesora sus aportes y opiniones?
- 4.Cuál es la participación de la familia en la escuela o colegio?
5. Cómo lo recibieron cuando llegó por primera vez a la institución?
6. Qué hace usted y que hace su profesora cuando un compañero necesita ayuda
7. Siente que hay algún tipo de discriminación en su salón y como se manifiesta
8. Cuando un compañero lo molesta o le dice cosas que no le gusta usted que hace?

#### POLÍTICAS

1. Que hace la profesora y la institución cuando hay un niño con dificultades o problemas?
2. Qué actividad realizó la institución y o su profesora cuando usted llegó por primera vez?
3. Que hace la institución o tu profesora cuando usted o un compañero faltan mucho a clase o se quiere retirar del colegio?
4. Qué hace el orientador escolar o docente de apoyo cuando usted o un compañero presenta alguna dificultad?
5. Cuales considera son sus principales necesidades para que usted y sus compañeros se sientan mejor en el salón o en la institución?

## 3. Análisis documental

CORPUS DOCUMENTAL			
FICHA No.			
FECHA	ACTIVIDAD	No. DE HOJAS	PRODUCCIÓN DE....

## 4. Diario de Campo

DIARIO DE CAMPO		
ACTIVIDAD:	FECHA:	
PROPÓSITO:	DURACIÓN:	
CARACTERIZACIÓN: (se hace para la primera observación).		
DESCRIPCIÓN: se describe la realidad.	INTERPRETACIÓN: Se interpreta a la luz de la teoría y de los autores.	REFLEXIÓN: Se confronta la teoría y los datos con la realidad.

Imagen 1 Árbol Categorial

